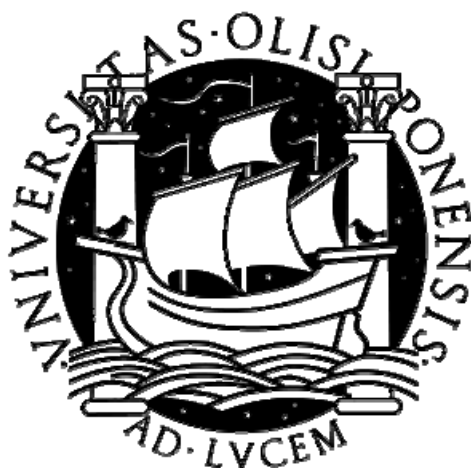


UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



CEF Sucesso ou Utopia?

Eva Paula Rodrigues Fernandes

Trabalho de projeto

Mestrado em CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Educação e Formação de Jovens e Adultos Poucos Escolarizados

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



CEF Sucesso ou Utopia?

Eva Paula Rodrigues Fernandes

Trabalho projeto orientado pela Professora Doutora Cármen Cavaco

Mestrado em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Formação de Adultos e Jovens Pouco Escolarizados

2012

Agradecimentos

À família, amigos e colegas pela ausência.

À Professora Doutora Cármen Cavaco pela sua disponibilidade e paciência.

À Professora Doutora Natália Alves e Professor Doutor Rui Canário pela partilha.

Aos meus alunos porque, sem eles nada seria possível.

Índice

Resumo.....	2
Résumé.....	2
Introdução.....	3
Capítulo I Narrativa centrada no percurso profissional	6
Capítulo II Fundamentação teórica	19
1- Breve história da educação de adultos	19
2- A Lei de Bases do Sistema Educativo	25
3- Contributos de diversos autores sobre a educação e formação de adultos.....	28
4- Educação formal, não formal e informal.....	30
5- A escola	33
6- O insucesso e abandono escolar	37
7- Medidas implementadas contra o insucesso e abandono escolar	38
Capítulo III- Trabalho Empírico.....	42
1- Caracterização da comunidade e da escola.....	42
2- Os Cursos de Educação e Formação (CEF)	43
4- O insucesso e abandono escolar na escola básica da Costa da Caparica.....	45
5- Diagnóstico para a implementação de Cursos de Educação e Formação.....	46
6- Seleção dos formandos	46
7- Equipa formativa	47
8- Metodologias aplicadas em cursos de educação e formação.....	48
na escola básica da Costa da Caparica	48
9- Os cursos de educação e formação na escola.....	50
10- Caracterização sociográfica	51
11- Estratégias de melhoria.....	56
Conclusão	58

Referências bibliográficas	60
Legislação consultada.....	61
Internet	62
Anexo 1- Proposta e avaliação da formação prática.....	63
Anexo 2 Questionário de Qualidade	66
Anexo 3 Situação/reclamação.....	67
Anexo 4 Histórias de percursos.....	68

Resumo

O presente estudo resultou de um trabalho de projeto desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação Formação de Adultos e Jovens Pouco Escolarizados e tem como objetivo geral, a constituição de um espaço e um tempo de autoformação, apoiado em três objetivos específicos: a elaboração de uma narrativa biográfica centrada no percurso profissional, a elaboração de um discurso sobre o Campo da Educação de Adultos, através de elementos teóricos de referência e por último a elaboração de um diagnóstico e uma proposta de intervenção, através de uma incursão empírica, centrada num domínio de atividade profissional. A narrativa biográfica relata os acontecimentos marcantes ao longo da vida e as suas repercussões na formação atual, de professora/formadora. O segundo capítulo contextualiza a Educação de Adultos, e as suas repercussões na educação de jovens, no prisma de vários autores consagrados nesta temática, por último a incursão empírica que analisa a organização e o funcionamento dos Cursos de Educação e Formação, assim como, a análise da perceção dos alunos envolvidos.

Palavras-chaves: insucesso, abandono escolar, curso de educação e formação

Résumé

Cette étude est le résultat d'un travail de projet développé pour la Maîtrise en Sciences de l'Éducation Formation de Adultes et Jeunes peu scolarisés et a comme objectif la construction d'un espace et d'un temps pour se former, avec l'appui de trois objectifs spécifiques: l'élaboration d'une narrative biographique centrée sur un parcours professionnel, l'élaboration d'un discours sur l'Éducation des Adultes, à travers des éléments théoriques et pour finir l'élaboration d'une proposition d'intervention à travers l'étude d'un cas spécifique dans une école. La narrative biographique se relacionne avec les moments marants, au long de la vie et ses répercutions dans la vie professionnelle. Le deuxième chapitre,aborde l'Éducation des Adultes, à partir de la perception de différents auteurs, pour finir nous irons analyser l'organisation et le fonctionnement d'un cours d'éducation et formation, ainsi que la perception des élèves qui l'ont fréquenté.

Mots-clés: manque de succès, abandon scolaire, cours d'éducation et formation

Introdução

O presente trabalho resultou de um estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação Formação de Adultos e Jovens Pouco Escolarizados e tem como principal objetivo analisar a dinâmica dos Cursos de Educação e Formação, na Escola Básica da Costa da Caparica, através da caracterização e análise da organização e do funcionamento do Curso de Empregados Comerciais e da análise da perceção dos alunos envolvidos. Este objetivo prendeu-se ao desejo de compreender melhor o papel das diferentes estratégias e metodologias aplicadas nos cursos de educação e formação, como facilitadores na promoção do sucesso escolar e pessoal de alunos com percursos escolares marcados pelo insucesso.

O insucesso e abandono escolar continuam a ser uma preocupação dos docentes e da direção do agrupamento (Escola Básica da Costa da Caparica) a que pertenço. Assim, pretendo com este trabalho contribuir para o estudo de práticas educativas colaborativas nos Cursos de Educação e Formação e evidenciar de que modo pode promover o sucesso escolar de alunos marcados por insucessos repetidos. Esta pretensão resulta do pressuposto que os jovens, facilmente, abandonam a escola sem adquirirem as competências necessárias para se tornarem cidadãos ativos, responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres, se no seu percurso escolar uma resposta efetiva aos seus interesses, motivação e problemas não for encontrada.

O princípio orientador deste trabalho baseia-se no pressuposto que a escola não pode ser vista como um mero aglomerado de estruturas de cimento ou entreposto de pessoas, porque “estar na escola só por obrigação aproxima-a do quartel e em nada desenvolve as funções educativas que a instituição é suposta preencher” (Benavente, Campiche, Seabra, Sebastião 1994, p.27). Neste trabalho defende-se que a escola será sempre um local onde conviverão pessoas diferentes, com histórias de vidas diferentes, com percursos diferentes, todas juntas numa turma (mini sociedade) nascida numa comunidade. A escola não pode ser só uma instituição onde os jovens vão aprender e os professores ensinar, tem que ser vivida, senão passaria a ser “uma prisão ou um campo de batalha, num mundo de submissão e de arbitrariedade, de perseguição e de controlo, de injustiça e de aborrecimento, de vazio e de hipocrisia” (Benavente, *et al* , 1994, p.33), como também passaria a estar “habitada por potenciais excluídos que nela vivem

as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outro fim para além de si própria” (Bourdieu, 1999, p 599).

Este trabalho teve como objetivo geral, a constituição de um espaço e um tempo de autoformação, concretizando-se em três objetivos específicos, o primeiro objetivo específico, refere-se a elaboração de uma narrativa biográfica centrada no percurso profissional, enquanto estratégia privilegiada de reflexão sobre os momentos- charneira e o percurso de formação vivido ao longo da vida, o segundo objetivo específico, a elaboração de um discurso sobre o Campo da Educação de Adultos, através de elementos teóricos de referência, neste domínio e por último a elaboração de um diagnóstico e uma proposta de intervenção, através de uma incursão empírica, centrada num domínio de atividade profissional.

A questão de partida que orientou a incursão empírica deste trabalho é a seguinte: A frequência de um Curso de Educação e Formação pode gerar sucesso escolar e pessoal? Com o sentido primordial de responder à pergunta de partida, foi realizado um estudo empírico contextualizado num enquadramento teórico o qual teve em conta, a perspectiva de vários autores. Este estudo teve lugar na Escola Básica da Costa da Caparica, focando os Cursos de Educação e Formação de Mesa/Bar de 2006/2008; de Operadores de Manutenção Hoteleira de 2007/2009; de Acompanhamento de Crianças e Jovens de 2008/2010; de Operadores de Jardinagem de 2009/2011 e de Empregados Comerciais de 2010/2012, no seu ano terminal- 9º ano.

Para poder responder à questão inicial foi realizada uma recolha de informação através de entrevistas e conversas informais, assim como a análise de documentos diversos e a análise de textos elaborados pelos alunos do mencionado curso. Também foi objeto de análise, a informação recolhida, enquanto docente responsável pelo acompanhamento de estágios, de quatro alunos, em duas organizações empresariais. Os textos escritos pelos alunos relatam os percursos escolares, pessoais e as expectativas destes perante o curso frequentado e o futuro.

Este trabalho apresenta-se dividido em três capítulos: o primeiro capítulo refere-se a uma narrativa biográfica centrada no percurso profissional, privilegiando a reflexão sobre as vivências, as expectativas e os constrangimentos profissionais num percurso autoformativo, no intuito de compreender o profissional que sou hoje; o segundo

capítulo refere-se ao enquadramento teórico, apresentando vários autores de referência e dividido em sete subtítulos: Breve história da Educação de Adultos; A Lei de Bases do Sistema Educativo; Contribuição de vários autores sobre a Educação e Formação de Adultos; Educação formal, não formal e informal; A escola; O insucesso e abandono escolar; Medidas implementadas contra o insucesso e abandono escolar. O terceiro capítulo refere-se a uma incursão empírica dividida em nove subtítulos: A caracterização da comunidade e da escola; Os Cursos de Educação e Formação; O insucesso escolar e o abandono escolar em Almada; O insucesso escolar e o abandono escolar na escola básica da Costa da Caparica; o diagnóstico para a implementação de Cursos de Educação e Formação; A seleção dos formandos; As metodologias aplicadas em Cursos de Educação e Formação na escola básica da Costa da Caparica; Os Cursos de Educação e Formação na escola; A caracterização sociográfica; Estratégias de melhoramento e a conclusão.

Capítulo I Narrativa centrada no percurso profissional

"Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na
busca, não aprendo nem ensino".

(Paulo Freire)

Nasci há cinquenta e quatro anos na Sé Nova em Coimbra, deram-me o nome de Eva em homenagem a uma combatente antifascista, grande amiga da minha mãe

Ao longo da minha vida convivi com palavras como solidariedade, entreadajuda, reuniões clandestinas, torturas, prisão e fascismo. Palavras que eu ouvia, mas que muita delas não percebia, sabendo só, que faziam parte do meu dia-a-dia.

Vivia com os meus pais num país com uma língua diferente daquela que eu falava em casa, onde não tinha avós, tios/tias, primos/as como os meus amigos da escola.

Um dia, era eu pequena, o meu pai disse-me que tinha que ser operado à cara. Efetivamente, havia algum tempo que o meu pai tinha começado a ficar diferente, com caroços a aparecerem dum dia para o outro, perto dos ouvidos. Perguntei o porquê dessa intervenção. A explicação veio prontamente, ao longo dos cinco anos que o meu pai esteve preso (nas suas palavras “hospedado em hotéis particulares do regime”) tinha sido torturado variadas vezes.

A minha pergunta “o que fizeste de mal para ser preso?” a resposta também surgiu logo “nada! só não estava de acordo com o regime do meu país, por isso lutei durante muito tempo para que houvesse liberdade em Portugal, para que ninguém tivesse medo de falar e pudesse ter opiniões diferentes. Só que o regime não aceitava este tipo de luta, por isso perseguia e prendia as pessoas como eu”.

Esta situação, em particular, marcou-me ao ponto de começar a perceber algumas das palavras ouvidas, deitada num sofá quase a dormir, em diferentes casas e em diferentes regiões da Suíça, onde ocorriam reuniões entre os portugueses fugidos ao regime. Estas começaram a ter um significado mais profundo, citando Cavaco (2002) “o meio (familiar, social, político, económico, profissional) onde os indivíduos se encontram imersos tem um carácter formativo contínuo. As situações e acontecimentos aí vivenciados fazem parte da rotina e daí resultam, regra geral, as aprendizagens mais estruturantes e significativas na vida das pessoas”(p. 40). Passei a entender uma outra

realidade, que não conhecia até aí e, em paralelo, a entender as diferenças culturais do país que me acolheu face às que me eram narradas pelo meu pai relativamente ao meu país. Segundo Cavaco (2002) “para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja, reflectir e tornar conscientes as experiências de vida”(p.34). Foi a partir desta conversa e de tantas outras que se seguiram que eu decidi que ninguém tinha o direito de impor a sua vontade contra a vontade dos outros, que as pessoas tinham o direito à sua voz e de poderem falar sem medo. A minha educação foi marcada por esta dicotomia entre as vivências, os ideais e os valores familiares, e os padrões sociais dominantes na escola e sociedade suíças, o que se revelou determinante para a formação da minha personalidade, no fundo para ser o que sou hoje. Assim, todas as situações vividas ao longo da minha juventude reforçaram a minha educação, mesmo não tendo consciência desse facto, segundo Cavaco (2002) “no processo de aquisição de conhecimentos por via experiencial não se adquire unicamente saber -fazer, mas também saber e saber -ser, ou seja, efectua-se aprendizagens nos domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social”(p.33), assim como “apenas as experiências que provocam alterações duráveis podem ser consideradas formativas, o que depende, sobretudo da intensidade e pertinência da experiência para o sujeito”

Envolvi-me ativamente em diversos grupos políticos, durante a minha juventude, lutando para que pessoas como os meus pais não tivessem de fugir do seu país ficando sem ver a sua família durante anos, só porque não estavam de acordo com o que um governo tinha determinado, sem ouvir a opinião do seu povo, sem eleições nem contestações. Para que pessoas como a minha avó não precisassem de esconder entre as suas saias panfletos, que atirava a passagem do comboio, os quais apelavam à liberdade, liberdade de expressão, liberdade de pensamento, liberdade para aprender e poder frequentar uma escola, porque “a educação é para todos, em todo o lado e por todo o tempo” e só assim poderemos alcançar um mundo mais justo. (Dewey cit. in Finger e Asún, 2003, p. 40).

Esta luta pela liberdade, durante a minha juventude granjeou algumas discussões na escola com os meus colegas e professores que não percebiam o que era viver sem democracia. Estas discussões, normalmente acabavam com apresentações de trabalhos sobre a situação do meu país, que a maioria dos meus colegas nem sabia onde se situava.

Passaram-se os anos. Até que um dia fui convidada por Marco a lecionar na Université Ouvrière de Genève, citando Lesne (cit. in Canário, 2008, p.17) “ qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação” a um grupo, pequeno, de emigrantes portugueses que eram analfabetos e que queriam aprender, para este novo desafio havia a necessidade de mais pessoas dispostas a ajudar estes trabalhadores porque o ensino teria que ser individualizado, citando Finger e Asún, (2003, p.14) ”de facto, há ocasiões em que a aprendizagem é considerada puramente individual, contribuindo para o crescimento pessoal”. A necessidade de um local mais adequado do que o clube português, onde os trabalhadores iam para se

divertir, confraternizar e lembrar o seu país fez com que houvesse a necessidade de encontrar um espaço, apesar de não haver “lugares exclusivos nem instituições exclusivas para a educação permanente.” (Finger e Asún, 2003, p. 33) que possibilitasse um trabalho mais educativo e continuado e que pudesse ser acessível a todos os intervenientes. Estes trabalhadores tinham vindo ter com as pessoas e pediram para serem ensinados a ler e a escrever. Acreditando que o processo educativo “tem como ponto de referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação e tem como base três pressupostos principais: o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade” e sabendo pela experiência que a aprendizagem só resulta “da combinação de situações e modalidades de formação diferenciadas quanto ao seu nível de formalização e quanto a sua relação com os outros e com o mundo”. (Canário 2008, p.88), senti que poderia ajudar a que outros alcançassem os seus sonhos.

Gostei desse novo desafio e aceitei, mesmo com receio porque nunca tinha lecionado. O meu vocabulário português era muito restrito, só falado em casa misturando vocabulário francês e afrancesando outros vocábulos.

No meu primeiro dia estava muito nervosa, iria conhecer as pessoas que queriam aprender a ler e a escrever. Estava perante pessoas que procuravam aprender a ler e a escrever voluntariamente, sem que “nada tivesse a ver nem com credenciais nem com graus”.(Lindeman, cit. in Finger e Asún, 2003, p.42) depois de um dia de trabalho árduo de doze horas no campo.

Conheci o Sr. Alberto que tinha por volta dos quarenta anos e estava há pouco tempo em Genève, mas que só queria ficar dois ou três anos no máximo, para conseguir um pé de meia que lhe permitisse voltar para casa. Era a primeira vez que estava perante um homem que tinha emigrado para um país estrangeiro-a Suíça- para melhorar economicamente a sua vida. Normalmente os portugueses que eu conhecia eram refugiados políticos que tinham fugido do seu país ou porque eram perseguidos pelas suas ideias ou porque tinham fugido de uma guerra com a qual não concordavam.

O Sr. Alberto só queria saber ler e escrever para não ter de pedir a um colega que lhe lesse as cartas do seu filho de dez anos, que permanecia em Portugal. Estava perante uma situação em que “a educação de adultos acontecia em relação a uma situação concreta” e o que contava era “o facto de as pessoas aprenderem”(Lindeman, cit. in Finger e Asún, 2003, p.43) O Sr. Alberto dizia que “não gostava que os outros soubessem das notícias da sua família, nem dos segredos que o seu filho lhe queria contar.”

Começamos a trabalhar e a construir métodos que facilitassem a aprendizagem da leitura, estes métodos consistiam “na valorização da participação dos destinatários dos programas de alfabetização, como condição *sine qua non* para poder garantir a sua eficácia. Este princípio baseia-se na ideia central de que cada adulto deverá ser não o objecto, mas sim o sujeito da sua própria alfabetização.” (Canário,2008, p.57) lembro-me, também que fazíamos junções de palavras em papel, relacionados com a

agricultura, na tentativa de conferir "significado às experiências de vida". Procurava-se ao longo do percurso desenvolver " numerosas técnicas que facilitassem a aprendizagem dos adultos"(Lindeman, cit. in Finger e Asún, 2003, p.43). A agricultura era um tema que os dois conhecíamos. Lembro-me também das histórias que o Sr. Alberto contava do seu dia-a-dia. Só passados meses é que o Sr. Alberto começou a falar da sua família. Estivemos um ano, juntos, no final desse ano o Sr. Alberto disse-me que tinha conseguido ler a carta do seu filho, sozinho e que tinha respondido, também sozinho. Este processo de alfabetização foi mais um passo na " humanização do processo de desenvolvimento, envolvendo as pessoas na construção dos seus caminhos" (Finger e Asún, 2003, p.87). Nunca me pediu ajuda para reler as suas cartas, e eu nunca o propus. O Sr. Alberto, ao longo desse ano, ensinou muito, desde as dificuldades de relacionamento entre trabalhadores, às horas infundáveis de um trabalho extenuante a que os emigrantes eram sujeitos, a exploração desumana, aos chefes agressivos, tudo sem nunca se poderem queixar, porque muitos eram ilegais sempre com medo de serem descobertos e repatriados. Mas também, me ensinou que quando existe um objetivo na vida de uma pessoa, esta consegue atingi-lo apesar de todas as dificuldades e barreiras porque esta mudança comportamental, segundo Canário "decorre da aquisição de conhecimentos na acção e na capitalização das experiências individuais e colectivas". Aprendi, também com o Sr. Alberto que independentemente do país onde se vive, continua a haver falta de liberdade e exploração para alguns, muito deles esquecidos e invisíveis numa sociedade fortemente individualista e que a única maneira de não existir mais pessoas invisíveis é garantir formação e educação para todos. Acreditava que com este tipo de intervenção "a educação traria um mundo melhor, primeiro para o grupo social em questão, os trabalhadores, e depois para todos". Procurando contribuir para "uma educação para todos e não apenas para as elites" (Finger e Asún, 2003, p.88).

A minha luta continuou e inscrevi-me num partido político de jovens portugueses. Desta vez a luta focalizava-se nos problemas da emigração, em melhorar as condições de vida e de salubridade, ajudando os emigrantes ilegais a se legalizarem, no envio de correio para Portugal, lutando sempre, para que os emigrantes portugueses fossem respeitados como indivíduos, mas também que tivessem o direito à sua cultura e a uma educação.

O 25 de Abril, entretanto aconteceu. Vim conhecer o meu país, a minha família, e logo decidi que, quando acabasse os estudos na Suíça, viria viver para Portugal, e assim foi.

O primeiro ano foi um ano de adaptação, país novo, sem regras ou poucas (nem era preciso passar nas passadeiras!) a meu ver, depois de viver toda a minha infância, adolescência e princípio de vida adulta numa sociedade organizada, balizada e assética. A adaptação foi um pouco difícil, tinha uma barreira enorme – a língua.

Passou-se um ano e fui colocada na escola secundária de Amora, na margem sul do Tejo, para onde fui viver com o meu companheiro e a minha filha de um ano de

idade. Naquela época, a escola secundária de Amora era uma das maiores do país, chegando a ter perto de cinco mil alunos, funcionando em três turnos e com aulas ao sábado de manhã, até às treze horas.

Foi uma das experiências mais extraordinárias da minha vida. Como tinha concorrido nos miniconcursos - o meu curso médio não teve equivalências, por não existir nenhum em Portugal - fiquei com as turmas mais problemáticas e com o pior horário. Estava em Portugal há um ano e o meu vocabulário estava um pouco mais rico, só um pouco. Apesar de ter frequentado um curso para estrangeiros na faculdade de Letras, durante o verão, continuava a não perceber as anedotas e as frases idiomáticas, tinha dificuldades de compreensão quando eram empregues palavras menos usuais, o meu discurso oral começava a ser menos entrecortado de palavras francesas, mas o meu discurso escrito era rudimentar.

Atribuíram-me uma turma de oitavo ano de língua portuguesa com alunos que, já nessa época, no princípio dos anos oitenta, vivenciavam a escola como uma obrigação, um local pouco aprazível onde só valia a pena estar pelo convívio entre colegas, pelo espaço físico e não como local de aprendizagem, porque os saberes transmitidos não lhes diziam grande coisa. Nesse momento percebi que “face a públicos diferenciados a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar”(Cavaco, 2008, p.99). Consegui rapidamente colmatar o problema da indisciplina. O maior problema surgiu quando me foi pedido para ensinar gramática portuguesa, porque eu também não a sabia.

Os ensinamentos da minha infância perduravam, os vocábulos como entreajuda, solidariedade estavam bem assimilados, faziam parte integrante do meu ser, de quem eu era, a minha luta contra a injustiça e os esquecidos da sociedade continuava. Assim, decidi promover uma assembleia-geral com os meus alunos, onde não escondi as minhas dificuldades e propus uma estratégia: eu continuava a lecionar literatura e eles, um de cada vez e uma vez por semana teriam de lecionar uma unidade gramatical. Como foca Dewey na sua teoria da educação que a educação como potencial permite “instilar inovação, criatividade e imaginação, para aumentar a possibilidade de agir criativamente sobre a realidade”. Por outro lado, a educação como ação permite “aumentar a capacidade de agir ou, mais precisamente, de resolver problemas”(cit. in Finger e Asún, 2003, p. 39). Todos aceitaram. Durante um ano letivo, os alunos à vez prepararam as aulas de gramática em casa e depois explicavam à turma, eu ficava sentada no lugar do aluno que explicava tomando notas, perguntando e fazendo os exercícios como os restantes alunos, cheguei a fazer os mesmos testes que toda a turma. Toda esta experiência foi feita em colaboração com os encarregados de educação, mas em semiclandestinidade porque alguns professores não iriam nem compreender, nem aceitar esta situação, porque poderiam pensar que o papel de professor estaria invertido. Professor é professor e detém o saber, aluno é aluno e só tem que aprender. Nunca me reuni com nenhum encarregado de educação para explicar esta estratégia/necessidade,

tudo foi feito através dos alunos. Foi uma experiência muito gratificante penso, para ambas as partes, a indisciplina melhorou muito nas outras disciplinas e os alunos tiveram a experiência de um ensino participado fornecendo-lhes instrumentos que permitiram uma grande autonomia no pensamento e conseguindo dar significado pessoal a conceitos desconhecidos, transmitindo-os aos colegas e à professora.

Eu aprendi que os alunos conseguem ser criativos, aplicados e responsáveis assim como solidários, conseguindo ultrapassar as dificuldades e trabalhando para o bem comum. Graças a eles percebi e aprendi a gramática portuguesa, assim como num contexto diferente que a solidariedade não era uma mera palavra bonita de ser dita, mas uma potencial arma contra o *statu quo* instituído. As minhas maiores dificuldades foram não poder transmitir esta experiência aos colegas porque a maioria não aceitava a transformação do professor em aprendente e o aluno em docente, assim como não percebiam nem queriam saber das minhas dificuldades. Sentia que o trabalho de docente era um trabalho muito solitário.

O tempo foi passando com colocações sempre tardias e cada vez mais longe, por isso senti a necessidade de obter uma qualificação profissional que me desse mais hipótese e mais estabilidade profissional. Inscrevi-me na Universidade Aberta e tirei o curso de Licenciatura em Ensino Português -Francês para o terceiro ciclo e secundário. Munida de um saber mais científico e menos intuitivo, cheguei à Escola da Bela Vista, onde no primeiro dia encontrei uma professora que tinha estado na célebre turma do oitavo ano na Amora.

Nessa escola o maior problema que o docente enfrentava era a violência e a indisciplina. A violência tinha hora e dia marcado. Os líderes dos diferentes grupos coabitavam dificilmente na escola, por isso a instituição escola servia muitas vezes de transmissora de recados para a preparação de ações a decorrer fora da escola. A transmissão de saberes escolares era, para estes jovens, um mero ruído na sua vida atribulada. Este público-alvo era muito diferente das outras escolas, a maioria dos alunos provinham de um extrato social baixo, com encarregados de educação ausentes ou inexistentes, onde a família era substituída pelos grupos marginais e os valores eram transmitidos pelo líder do grupo. O facto de existir um baixo nível de literacia na população também não favorecia o investimento na escola e no estudo. Nesse sentido os saberes transmitidos pela escola e pelos professores não eram valorizados e na maioria das vezes nem sequer eram compreendidos. Até a própria linguagem que era utilizada na escola representava o poder e os valores de uma sociedade que não os compreendia e os marginalizava e que eles não entendiam. Os alunos usavam os seus poderes para contestarem o ritmo da aula, os conteúdos programáticos, o estilo do professor, o ensino, a obrigatoriedade de permanecer num sítio que não lhes agradava ou que não lhes dizia nada. Conforme refere Vasquez-Bronfman e Martinez “ para os jovens a escola é um lugar de socialização em que o mais importante não ocorre, necessariamente, nas aulas” (cit in Canário, 2008, p. 138). Apesar de se sentirem marginalizados pelo “poder” da escola, os alunos refugiavam-se no estabelecimento

escolar e sentiam-se seguros. Muitos professores numa tentativa de sobrevivência aplicavam o autoritarismo e o profissionalismo sem afetividade. Alguns perceberam mais tarde, que a indisciplina poderia ser combatida com demonstrações de afetos, de preocupação com o outro e de solidariedade. Nesse sentido a vida dos docentes era uma longa batalha, numa tentativa de conseguir transmitir saberes para que estes jovens pudessem visualizar um futuro mais otimista e menos solitário. Os professores assumiam “a educação como preparação, cujo papel é actualizar as pessoas, socializá-las nos hábitos dominantes, de forma a torná-las membros plenos da comunidade e do processo”(Dewey, cit. in Finger e Asún, 2003, p.39).

Nesta escola a solidariedade e a entreaajuda entre os docentes era prática corrente, nunca nos sentíamos sozinhos perante os desafios diários, porque a escola era “ao mesmo tempo, o lugar fundamental de socialização profissional dos professores, onde eles aprenderam a profissão”(Ingvarson, cit. in Canário, 2008, p.138). Os auxiliares de educação tinham um papel fundamental e estavam sempre prontos para trabalharem em colaboração com os docentes, permitindo aos professores focarem-se em muitos problemas sociais, numa tentativa de colmatar muitas injustiças e permitindo que os alunos pudessem alcançar sucesso. Infelizmente, nesta escola o abandono escolar era elevado, muitos alunos abandonavam os seus estudos ingressando em atividades marginais.

O tempo foi passando, conheci muitas escolas e realidades, mas a contestação, a indisciplina e o não querer saber os saberes veiculados pela escola estavam cada vez mais presentes. Até que cheguei a escola básica 2,3 da Cruz de Pau, e pediram-me para lecionar um oitavo ano com características muito próprias, o que aceitei de imediato.

Esta turma era constituída por repetentes do oitavo ano, que nunca tinham tido a disciplina de francês, por terem optado no sétimo ano pela disciplina de tecnologia. A direção da escola decidiu juntar todos estes alunos, porque obrigatoriamente teriam que ter, ao longo do ano, iniciação à língua estrangeira dois (francês). A média de idade dos alunos situava-se nos dezasseis anos. Os alunos apresentavam alguns problemas ao nível do comportamento, da motivação e da concretização de trabalhos em todas as disciplinas. Em relação à desmotivação, esta devia-se ao facto, de não perceberem o que as diferentes disciplinas tinham a ver com eles e qual a funcionalidade do que se aprendia na escola para o dia-a-dia e para o seu futuro. Além disso, os saberes adquiridos anteriormente não eram valorizados, porque “o monopólio e a hegemonia criados pela educação formal fez com que se pensasse, durante muito tempo, que a escola era a única via de aquisição de conhecimentos” (Cavaco 2002, p.27). De acordo com a autora a instituição escolar é perçecionada “como o meio privilegiado e único de acesso ao saber ”e, por isso a maioria dos alunos encontrava-se em risco de abandono escolar. Propus uma intervenção que desenvolvesse o trabalho de uma forma mais participada pelos alunos, mais colaborativa e mais dinâmica. Esta intervenção teria a duração de um ano letivo (a maioria dos docentes tinha um contrato anual). As atividades deveriam estar interligadas num pressuposto de interdisciplinaridade. Estas

atividades deveriam estar relacionadas com a vida quotidiana e com as vivências dos alunos e estes teriam que participar ativamente no seu processo de aprendizagem. A participação dos alunos não se deteve só nas atividades em aulas, participaram em outras atividades extracurriculares. Estas atividades eram diversificadas e promoviam a pesquisa e a utilização das novas tecnologias, no intuito de desenvolver a autonomia. Deu-se ênfase às atividades cooperativas de aprendizagem conducentes à tomada de consciência de si, dos outros e do meio, no sentido de os alunos se conhecerem melhor para poderem conhecer o outro. Encarámos o problema destes alunos como um todo, admitindo que a escola e os professores tinham que agir como parte do problema e parte da sua solução, pensando em consonância com o que escreveu Canário (2005, p.76) ao considerar que a “alienação do trabalho escolar só pode ser superada de forma simultânea para professores e alunos, o que implica que ambos se assumam como autores”. Todos os problemas têm sempre uma solução no momento em que seja assumido por todos os atores. Segundo Perrenoud, “gasta-se no sistema educativo uma energia desproporcionada na procura de culpados, quando, só se resolvem problemas se estes forem considerados normais e enfrentados com metodologia” (cit in Gonçalves, 2004, p. 88). Todas estas estratégias fizeram com que os desempenhos e os comportamentos dos alunos se modificassem e tivessem sucesso obtendo as classificações necessárias à sua aprovação. Na restante comunidade escolar, o comportamento em relação a estes alunos modificou-se, havendo uma maior e melhor interação, como refere Canário (2008, p.138) “ a acção dos alunos aparece como tendo um efeito retroactivo sobre as representações e práticas dos professores. Deste ponto de vista, a acção dos alunos constitui-se como um recurso estratégico para a produção de mudanças na organização escolar”. Passou-se a pedir ajuda aos alunos na resolução de pequenos conflitos e em atividades escolares. Estes alunos tinham necessidade de serem ouvidos e de perceberem o que se queria que eles alcançassem, assim como eles tinham que perceber que podiam fazer a diferença e alcançar sucesso. No ano seguinte, a maioria dos alunos abandonou no primeiro período a escola, à exceção de dois alunos. Este projeto não teve continuidade devido a mobilidade dos professores. Penso que o abandono dos alunos deveu-se ao facto de, no ano seguinte, terem ingressado em turmas maiores onde os professores lecionavam de forma mais escolástica.

Perante a grande heterogeneidade de saberes e de vivências dos alunos, nas diferentes escolas por onde passei, senti a necessidade de saber mais. Nesse sentido frequentei um pós graduação em Educação, Cidadania e Direitos Humanos, sendo que esta necessidade se prendia com o novo desenho curricular em que surgia a disciplina de Estudo Acompanhado. Esta nova área visava “promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo significativo “(Projecto da Gestão do Currículo, 1997/98, DEB).

A frequência de uma pós graduação, pensava eu, ir-me-ia fornecer competências e ferramentas diferentes que eu poderia utilizar. Posso dizer que aprendi a perceber a educação de uma forma holística, mas em relação às novas disciplinas não me abri grandes horizontes. Mais uma vez o bom senso e a experiência adquirida ao longo da minha carreira foram o motor da minha intervenção.

A massificação do ensino trouxe às escolas novas necessidades de intervenção onde os estabelecimentos escolares e a comunidade escolar têm um papel importante a desempenhar que é o de dar oportunidades a todas as crianças/jovens, independentemente do seu capital cultural e económico. Continuo a acreditar que cada aluno tem o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades conducente ao seu sucesso pessoal e escolar. Nesse sentido, comecei a lecionar esta disciplina na base do desenvolvimento de projetos transversais às diferentes disciplinas, recorrendo à aprendizagem cooperativa. Nesta aprendizagem os alunos aprendem, citando Leitão (2006, p.50) “a assumir responsabilidades, a questionar-se, a questionar os outros, a avaliar a sua própria aprendizagem, (...) sendo uma oficina de cidadania, de diálogo e de democracia” onde os alunos de forma partilhada resolvem uma determinada tarefa e realizam aprendizagens.

Estes projetos tiveram resultados francamente positivos, os quais se repercutiram no trabalho desenvolvido nas diferentes disciplinas, proporcionando aos alunos uma outra visão da escola e do trabalho escolar. Apesar do trabalho escolar ser “um sistema baseado na repetição de informações” (Canário, 2005 p.77). Nesse ano letivo, os colegas dos conselhos de turma, das duas turmas do nono ano, colaboraram e estiveram presentes nas apresentações dos trabalhos finais.

Entretanto, lecionei em todas as escolas da margem sul, em que os maiores problemas com os alunos se relacionavam com a indisciplina e o não se reverem nos saberes veiculados pela escola, ou seja “nas nossas escolas, temos manifestações de recusa de trabalho escolar que são comuns a professores e alunos (...) como é que as escolas podem ser locais onde professores e alunos formem comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo” (Canário, 2005 p. 76).

Na escola secundária Manuel Cargaleiro, aquando da aula de apresentação deparei-me com duas alunas diferentes, portadoras de uma deficiência auditiva grave. Senti-me muito insegura e decidi pedir ajuda aos meus colegas. A resposta veio, “tens que dar a aula virada para as alunas”. Só? Não preciso de fazer mais nada? Às minhas perguntas cada vez mais insistentes, os meus colegas não conseguiam responder. Por isso, de novo, decidi adquirir mais competências, desta vez relacionadas com a educação especial e inscrevi-me num curso de pós-graduação, com uma amiga, companheira na aquisição de novos saberes desde a Universidade Aberta. Este curso, ir-me-ia fornecer as técnicas e os saberes necessários para enfrentar este novo público-alvo, que tinha o direito de frequentar a escola regular e de obter sucesso tanto pessoal como académico. Neste curso aprendi, efetivamente, as técnicas necessárias, assim

como as metodologias que poderiam facilitar os docentes na transmissão dos conhecimentos exigidos pelo Ministério da Educação.

Depois de terminado o curso fui convidada a lecionar na Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Seixal e Almada (CERCISA), e foi o maior desafio da minha vida. Aceitei! Ao conhecer as minhas novas funções, cheguei a não conseguir dormir ou quando adormecia tinha pesadelos. Mas, lá fui. As funções e a falta de profissionais numa instituição de deficientes sem autonomia, ia desde ajudar as crianças/jovens adultos a comer, a despir-se até a ensinar a nadar ou pelo menos a sentirem-se seguros no meio aquático. Também tinha um grupo de jovens mais autónomos, os quais eu ensinava a leitura e escrita funcionais. No último curso frequentado, ninguém me tinha ensinado ou dado ferramentas necessárias para enfrentar estas situações. Lembrei-me do Sr. Alberto e decidi que a forma mais adequada de ensinar estes jovens teria de passar pela visualização e posterior memorização. Nesse sentido, coloquei nos objetos da sala de aula, cartões identificativos, desses mesmos objetos. Toda a sala estava revestida de cartões desde o chão ao teto, passando pelos materiais escolares e todos os móveis existentes. Os alunos gostaram e começaram a tentar memorizar as letras que compunham os cartões. Em todas as aulas, eu pedia aos jovens para “lerem” os cartões. No seguimento desta atividade, iniciava outra, em que partindo de imagens coladas em cartão, por exemplo um gato, os jovens tinham que tentar reconstruir a palavra com outros cartões onde a palavra estava cortada silabicamente (ga-to; pa-to; ma-to, etc.). A simbologia era trabalhada diariamente, para que os jovens percebessem os símbolos sociais, por exemplo da casa de banho das mulheres e dos homens. Em todas as aulas, a oralidade revestia-se de uma grande importância, os jovens falavam livremente das suas atividades e dos seus problemas, que eram em seguida tratadas na leitura e na escrita com pequenos textos onde os alunos relatavam o seu dia-a-dia como queriam. Estes trabalhos tinham obrigatoriamente que ser compreendidos por todos, houve desenhos, escrita, colagens, etc., como o poema de António Gedeão cita:

“Não há, não,

Duas folhas iguais em toda a criação.

Ou nervura a menos, ou célula a mais,

Não há, de certeza, duas folhas iguais.”

Os profissionais, nesta instituição eram o motor para a inclusão dos alunos deficientes, em concursos, passeios ou outras atividades que proporcionassem aos alunos uma visão a mais alargada possível do mundo.

Aprendi imenso com os meus alunos e com os meus colegas, onde não havia necessidade de pedir ajuda porque todos trabalhávamos ombro com ombro numa perspetiva de entreaajuda e de solidariedade.

O tempo passou e cheguei à escola básica 2,3 da Costa da Caparica e com ela uma nova experiência – educação de jovens no âmbito dos Cursos de Educação e Formação que me tem obrigado a reinventar todas as estratégias utilizadas, assim como todas as teorias pedagógicas aprendidas e que, por vezes me vejo compelida a desaprender.

Nunca esqueci que no início da minha carreira, sentia que iria mudar o mundo, ao abraçar uma profissão tão importante como o ensino de jovens. Na minha primeira colocação numa escola, fiquei, ao princípio extremamente nervosa por ter que enfrentar o desconhecido mas também, por pensar que iria participar numa profissão que me ajudaria a formar jovens, os futuros adultos de amanhã. A minha motivação era enorme, o peso da responsabilidade esmagadora. Pensava que o grupo de professores tinha a mesma visão que eu sobre a educação. Foi o meu primeiro dissabor. Percebi, passado pouco tempo que a minha visão idealizada e missionária não tinha muito eco nos meus colegas.

Senti-me muito só, e comecei a pensar que ninguém se importava com o que era transmitido, nem como era transmitido aos alunos, existindo só, a preocupação das classificações obtidas pelos alunos, no final do ano. A interação entre alunos/professores e entre professores/professores era quase inexistente

Os novos professores eram vistos como aprendizes, para quem era bom deixar as turmas problemáticas, para aprenderem porque “as escolas são, também, o lugar onde os professores aprendem” (Canário, 2005, p.148). Era essa a iniciação na carreira docente. Eu era vista como uma aprendiz que não tinha direito a opinião e que tinha que cumprir com as minhas aulas, sem levantar celeumas. Durante anos pensei que ser professora era trabalhar individualmente, sem partilhar. Nesses primeiros anos quem me ajudou foram os meus alunos, tentando testar limites, para depois perceberem que poderiam contar comigo, não como obstáculo mas como ajuda. Talvez pela educação recebida e pelas minhas vivências não me limitava a estar nas aulas e a ser uma mera transmissora de conhecimentos tentando que existisse em sala de aula um clima propício a uma participação ativa e sem censura, onde o respeito pelas ideias dos outros e pelos outros era o alicerce de todo o trabalho, prolongada por vezes, após as aulas a continuação da discussão/argumentação iniciada em aula, corroborando o que é referido por Canário (2008) “mas se a escola é um lugar onde alunos e professores aprendem, ele é também o lugar onde essa aprendizagem é recíproca e interactiva” (p.138). Muitas foram as vezes que passei os intervalos com os alunos fora da sala de aula e não com os meus colegas, para citando Canário (2005, p.88) “transformar os alunos em pessoas” Os meus alunos começaram a perceber e a procurar momentos de discussão e interagindo cada vez mais. Alguns dos meus colegas criticavam-me por achar que a minha relação com os alunos era muito próxima e que isso poderia por em causa a minha autoridade como professora. Esta relação baseava-se, quase sempre, no pressuposto que o professor era o detentor do saber e os alunos um recipiente vazio à espera de ser repleto com os saberes escolásticos. (Cortesão,2000, p.55) Neste caso, “o professor numa atitude que poderá ser classificada de “daltónica”, limita-se a comunicar, a transmitir os conhecimentos

com maior ou menor clareza a um público encarado, por ele, como sendo homogêneo e a quem cabe o papel de receptor”. Não havendo nenhuma relação nem interação entre professores e alunos. Infelizmente esta minha atitude granjeou-me alguns dissabores. Ultrapassados com um certo otimismo por uma questão, puramente de feito.

Nestes primeiros anos, não encontrei colegas que me ajudassem, nem que me apoiassem, nem sequer que me ensinassem a ser uma boa profissional. Lecionava diferentes disciplinas como jornalismo, comunicação, língua portuguesa e francês. Na disciplina de francês os meus colegas de grupo reconheciam-me como uma mais-valia, pelo facto de saberem e de se aperceberem que eu tinha estado no estrangeiro. Perguntando-me o que eu estava aqui a fazer no sentido de “lá fora é que é bom”, bons empregos, bons salários.... Mas na disciplina de português os colegas sabendo que eu apresentava dificuldades não ajudavam e cada vez que eu questionava sobre alguma problemática obtinha uma resposta paternalista.

Tantas barreiras fizeram com que eu sentisse a necessidade de aprofundar alguns temas, lendo cada vez mais sobre pedagogia e sobre metodologias. As minhas leituras, em vez de responderem as minhas dúvidas faziam com que eu me colocasse cada vez mais dúvidas, tentando “refletir sobre a minha prática para a reestruturar” (Perrenoud, 2001, p.98). Até que descobri a aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa “define-se como um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender”. (Pujolàs, cit in Fontes e Freixo, 2004, p.26) o que se adequava a minha maneira de pensar e de agir. Ao descobrir a aprendizagem cooperativa cujo objetivo é segundo as autoras “os elementos do grupo encontram-se tão estreitamente vinculados que cada elemento só pode alcançar os seus objectivos se e só se os outros conseguirem alcançar os seus” (p. 27), consegui rever-me neste método de ensino, por isso comecei a aplicar diferentes metodologias. Nesta aprendizagem cooperativa encontramos o desenvolvimento de competências sociais e cooperativas fundamentais para ultrapassar barreiras sociais e cognitivas, permitindo aos nossos alunos terem as mesmas oportunidades perante uma determinada tarefa. Assim “as diferentes actividades de aprendizagem cooperativa têm todas como principal objectivo facilitar e promover a realização pessoal (...) membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo sucesso dos outros (p 49). A maioria das vezes fazia experiências com as turmas, utilizando e continuando a utilizar com os alunos, em várias disciplinas, a aprendizagem cooperativa sobretudo na atividade “Jigsaw”. O professor é “um inventor, um pesquisador, um aventureiro que se propõe percorrer caminhos inexistentes” (Perrenoud, 2001, p. 15) infelizmente, sem poder discutir com os meus colegas porque não viam com bons olhos esta mudança. Lembro-me de um episódio, numa escola secundária com uma turma extremamente difícil. Estávamos em meados dos anos 80, quando resolvi pedir aos alunos que dessem a volta ao pavilhão a correr e a gritar para que depois em sala de aula, ficassem calmos e silenciosos, prontos para trabalharem. Passado pouco tempo, o Presidente do Conselho Diretivo estava na minha sala de aula, perguntando o que se passava porque tinha tido

uma queixa devido ao barulho. Esta turma tinha comportamentos conhecidos e naquele momento estava a trabalhar muito calmamente, ficando o presidente admirado por esse comportamento. Expliquei o que tinha feito e o porquê dessa atividade, felizmente não houve problemas. Não pude voltar a fazer esta atividade que tinha como simples objetivo que os alunos percebessem que há tempo e lugar para as diferentes manifestações e que poderiam no lugar próprio assumir o comportamento correto e adequado em função da necessidade, divertir-se ou trabalhar. Esta atividade para aquela turma funcionava, mas só pude utilizá-la uma vez.

O tempo foi passando e vim a adquirir habilitações académicas diversas e suportes teóricos para exercer a minha profissão de docente. No entanto, hoje continuo como no início da minha carreira, a ter a necessidade de cada vez mais inovar para que os meus alunos consigam obter o seu sucesso e que a educação seja encarada por eles “como um processo permanente de autoconstrução da pessoa humana ” (Canário, 2008, p. 135).

Capítulo II Fundamentação teórica

1- Breve história da educação de adultos

A educação é um “processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo” (Canário, 2008, p.11), este pressuposto indica-nos que sempre existiu uma educação de adultos. Após a Revolução Francesa, a educação de adultos desenvolveu-se em quatro factos “o nascimento e emergência do conceito, iniciativa do estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização de iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal” (Canário, 2008, p.11). Assim, a educação de adultos teve como bases as iniciativas não estatais, nomeadamente de partidos políticos, de sindicatos e de associações. A partir do final da segunda guerra mundial, pelo facto de existir uma necessidade de educação, e de existir um crescimento da oferta educativa, estes foram apelidados de “os trinta anos gloriosos”.

A UNESCO abraçou esta causa, desenvolvendo Conferências Internacionais. Na reconstrução de uma Europa em tempo de paz, a educação de adultos tinha a vertente de educação cívica promovendo a democracia e a tolerância entre os povos. A Europa prosperou e os países do terceiro mundo empobreceram.

Portugal, como membro participante nas Conferências Internacionais, tem como obrigação refletir, no âmbito nacional, as orientações e estratégias definidas nessas conferências. No decorrer das conferências as questões centralizadas nesta temática foram-se alterando, evoluindo juntamente com a sociedade e com as implicações do analfabetismo nas sociedades modernas.

Os três modelos de Educação de Adultos relacionam-se com a tipologia apresentada por Florentino Sanz Fernández, no século XX, que são o modelo receptivo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo. O primeiro modelo refere-se a técnica de aprender a ler e a escrever, onde o formador reveste-se do papel de transmissor e os aprendentes de recetores passivos. Este modelo é marcado “pela lógica da compensação”(Cavaco, 2009, p.88). O segundo modelo relaciona-se com a reflexão e com a participação dos formandos “incidindo no desenvolvimento de competências sociais”(Cavaco, 2009, p.88). Esse modelo valoriza os saberes dos formandos, promovendo à sua participação social, onde a aprendizagem da leitura e escrita advêm dos seus saberes e da sua cultura. Por último, o modelo económico produtivo que é orientado para os formandos ativos no desenvolvimento de competências necessárias à produção.

A UNESCO promoveu, a nível internacional a I Conferência, após a Segunda Guerra Mundial, em Elseneur, na Dinamarca, em 1949, onde a Educação de Adultos

tinha como fundamento o reforço da “manutenção da paz e a preparação para a vida numa sociedade democrática”(Cavaco, 2009, p.89). Falava-se principalmente de educação popular baseada numa educação cívica para que os indivíduos tivessem uma participação ativa na vida democrática, evidenciando a educação de adultos e a justiça social e defendia-se que o “Homem deveria ter um bom nível de educação para enfrentar e resolver os desafios da modernidade” (Cavaco, 2009, p.94), de modo que a sociedade seja capaz de assegurar a defesa dos direitos dos cidadãos. Esta conferência refletia ainda, um discurso vago sobre a Educação de Adultos.

A II Conferência Internacional em Montréal, em 1960 marca a viragem na Educação de Adultos focando a importância de adultos letrados no processo do desenvolvimento económico, ao ponto de a educação de adultos ter um papel fulcral no desenvolvimento de um país. A Educação de Adultos e o combate ao analfabetismo prendia-se, agora, com a necessidade de criar oportunidades iguais para todos, num sentido humanista em que “a emancipação é inseparável da instrução” (Le Goff, cit in Cavaco, 2009, p.94), e que a educação seria uma arma para a conquista da paz e para um maior desenvolvimento do país. Assim, e acreditando que “apenas um povo alfabetizado poderia legitimar uma democracia” (Sanz Fernández, cit in Cavaco, 2009, p.101), a UNESCO determinou que a educação de adultos seria prioritária na erradicação do analfabetismo. A preocupação deixa de estar, só focada nos analfabetos mas também nos trabalhadores pouco escolarizados que “não dominam as competências fundamentais para participarem na evolução económica e social” (Cavaco, 2009, p.98) de um país.

Surgindo práticas de Educação de Adultos que referem o desenvolvimento dum oferta educativa de segunda oportunidade que assumem “formas diferenciadas de acordo com a especificidade histórica e social dos diferentes contextos nacionais” (Canário, 2008, p.14), a formação profissional contínua, orientada para a qualificação e requalificação da mão de obra e era entendida como “requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista” (Canário, 2008, p.14), em terceiro lugar os processos de intervenção orientados para o desenvolvimento local que tem como fundamento “articular a educação de adultos com o desenvolvimento local, valorizando a participação directa dos interessados”(Canário, 2008, p.15) e por último, as atividades de animação sociocultural que se inserem numa “estratégia de intervenção social e educativa ao serviço de projectos em contextos socialmente deprimidos, quer nos países industrializados, quer no Terceiro Mundo” (Canário, 2008, p.16). O facto de existir uma grande diversidade de instituições com intervenção na Educação de Adultos conseguiu pôr em causa “a especialização, relativizando e pensar criticamente a instituição escolar” (Canário, 2008, p.17), com efeito “as organizações sociais representam sempre contextos educativos” (Canário, 2008, p.17). O programa educação permanente consolidou-se ao “reivindicar uma formação centrada na pessoa e nos seus contextos, capaz de superar os constrangimentos do modelo escolar” (Canário, Cabrito, 2008, p.9). Assim como o papel do formador, que pode não ser um profissional neste

domínio porque segundo Marcel Lesne (2008) “qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação” (p.17).

Passados doze anos, em 1972 no Japão realiza-se a III Conferência Internacional, que refere o objetivo de Educação de Adultos “não deve ser o de compensar o défice de educação inicial, mas de apoiar a capacidade de aprendizagem dos adultos em todas as idades” (Hamadache, cit in Cavaco, 2009, p.103), ou seja a Educação de Adultos não pode ser só para indivíduos analfabetos, mas também para pessoas com “bom nível de instrução” (UNESCO, cit in Cavaco, p.103). Logo, surge a ideia de que a educação é um meio para promover o desenvolvimento do país, aparecendo o conceito de alfabetização funcional. Nesta conferência a alfabetização é vista como uma arma que “para além de visar o desenvolvimento socio-económico, pretende despertar uma consciência social junto dos iletrados, afim de os tornar artesãos activos na edificação de uma nova e melhor sociedade” (UNESCO, cit in Cavaco, 2009, p.104), contrapõe-se a alfabetização funcional numa tentativa de contornar a ineficácia da alfabetização. Assim, a alfabetização funcional tem como estratégia contextualizar os saberes dos indivíduos, envolvendo e motivando para que estes possam atribuir um sentido às aprendizagens. O analfabetismo tem duas características, o de ser seletivo porque coincide “com a geografia da pobreza e da ausência de desenvolvimento” (Canário, 2008, p.50) e mutante porque nascem novas formas de analfabetismo como “populações escolarizadas, que apesar dessa escolarização, revelam sérias dificuldades para processar informação escrita, na vida quotidiana e profissional” (Canário, 2008, p.50). Os novos conceitos relacionados com o analfabetismo como o conceito do analfabetismo funcional, demonstram que as definições estão relacionadas com critérios “de natureza social, variáveis no tempo e no espaço” (Canário, 2008, p.54).

Esta conferência foi marcada “pelo discurso de educação permanente, onde se procurou estabelecer uma ruptura com o modelo escolar e com as campanhas realizadas no modelo receptivo alfabetizador”(Cavaco, 2009, p.108). A educação permanente aparece como um “princípio reorganizador de todo o processo educativo” (Canário, 2008, p.88) e tem como ponto de referência “a pessoa como sujeito de formação”, tornando visível as distinções entre as diferentes situações educativas com os processos formais, não formais e informais. Estes assentes em três pressupostos, o da continuidade, da diversidade e da sua globalidade. Este movimento da educação permanente converge com correntes de pensamento crítico que contestam a forma escolar como Ivan Illitch e Paulo Freire que opõe “uma educação libertadora susceptível de ajudar a ler e a transformar o mundo à concepção bancária da educação” (cit in Canário, 2008, p.88). Este movimento teve constrangimentos quando aplicou na prática os seus ideais. O primeiro constrangimento relaciona-se com a redução da educação permanente para o período pós-escolar, o segundo a confusão entre o processo de formação permanente com a extensão da forma escolar, perpetuando, assim a escola e “transformando o planeta numa gigantesca sala de aula” (Dauber e Verne, cit in Canário, 2008, p.89) e o terceiro constrangimento relaciona-se com a desvalorização dos saberes adquiridos de uma forma diferente que não a escolar.

O reconhecimento e a valorização dos processos e dinâmicas da educação não formal e informal nasceram no campo da educação de adultos, “centrando na pessoa humana os processos educativos” (Canário, 2007, p.211). Deste modo e com a influência do relatório Faure publicado em 1972, alterou-se o paradigma da educação do modelo recetivo alfabetizador para o modelo dialógico social, que apela “a práticas integradas nas dinâmicas e culturas locais, incentivando intervenções baseadas nas populações, nos seus problemas e recursos” (Cavaco, 2009, p.108). Estas campanhas envolviam as comunidades e os adultos pouco escolarizados no intuito de “promover o uso social da leitura e escrita para que os adultos pudessem aperfeiçoar as competências recém adquiridas e perceber o sentido dessas novas aprendizagens” (Cavaco, 2009, p.108). Com a criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), em 1979, inicia-se a lógica de uma ligação entre o emprego e a formação profissional, as duas grandes tendências da educação permanente e formação profissional contínua traduziram-se, segundo os autores Cristina Rodrigues e António Nóvoa (2008) “nas necessidades sociais e formativas, que não encontravam respostas”(p.10) em sistemas fechados na educação formal.

Em relação a formação, esta permanece correspondendo a formação profissional e “deve servir as necessidades das empresas” (Canário, 2008, p.90), criando, assim uma lógica economicista e não uma lógica do aprender a ser. A publicação do livro branco “Ensinar a aprender. Para uma sociedade cognitiva” pela Comissão Europeia focaliza, essencialmente a criação de emprego e a melhoria da perspectivas de emprego. Só que a formação não cria emprego.

A Comunidade Europeia exigiu aos estados, um discurso político e governativo centrado na modernização económica, na eficácia e na eficiência, na racionalização e na competitividade tendo grandes implicações na política educativa, ao reforçar a certificação escolar e a qualificação profissional. Assim, a educação popular e o associativismo foram ultrapassados pela administração centralizada, trazendo a crença que, segundo o autor Licínio Lima (2008) “para cada problema económico e social existia uma solução educativa, configurando uma espécie de pedagogização extensiva da sociedade”(p.45), paradoxalmente surge, ao mesmo tempo, “a crítica generalizada aos sistemas educativos e às instituições escolares”(p.45). Apesar das vozes discordantes a educação é apresentada numa perspectiva salvadora e redentora, mas que não é “uma educação para todos”(p.45). Assim, esta educação controlada “assegura a formação de mão de obra assalariada, mas não a educação básica de todo um povo”(p.45). A educação de adultos, na década de 90, teve uma acentuada crise de desinstitucionalização. O ensino recorrente e a formação profissional “tendem a esgotar o sector, diluído e marginalizado, da educação de adultos”(p.46).

Na IV Conferência, realizada em França em 1985, a alfabetização é tida como “um problema complexo e que não depende só do meio ambiente mas também de elementos históricos, culturais e políticos de cada povo” (UNESCO, cit in Cavaco, 2009, p.109), este discurso contraria os discursos das anteriores conferências onde era

apontado que, para eliminar o analfabetismo só haveria necessidade de recursos financeiros e humanos. Várias organizações tentaram impor-se em termos sociais e políticos alegando a necessidade de resolução deste problema. Logo, o discurso sobre o analfabetismo é um discurso “em que se valoriza a cultura letrada e os saberes daqueles que dominam as competências da leitura e escrita” (Cavaco, 2002, p. 21), contrapondo e ignorando “a importância das competências relacionadas com outros saberes, daí falar-se em etnocentrismo cultural”. O termo analfabetismo era assumido, inicialmente, como um problema preocupante dos países subdesenvolvidos. Nos países desenvolvidos, assumia-se que este problema não existia, pelo facto de estar implementado a escolaridade obrigatória. Assim, quando os países desenvolvidos se aperceberam da existência de analfabetos e que este problema não se cingia “a pequenas bolsas da população” (Cavaco, 2002, p.20), surge uma nova terminologia designada iliteracia, evitando assim, a conotação negativa que se encontrava associada ao termo analfabetismo. Este novo termo era utilizado para a população dos países desenvolvidos e que referia um nível insuficiente “para fazer face às exigências que se colocam ao longo da vida” (Cavaco, 2002, p.20).

Considera-se que os termos analfabetismo e iletrismo são conceitos muito vagos porque podem variar ao longo dos tempos consoante o que se espera e se entende por saber ler e escrever, num determinado momento histórico, podendo começar “na ausência de competências da leitura e escrita, sem sabermos onde termina a sua abrangência” (Cavaco, 2002, p.20). Esta tentativa de englobar e de homogeneizar todas as situações que levaram um sujeito ao analfabetismo, em vez de tentar perceber quais as desigualdades no acesso à leitura e a escrita, e que este problema não é uma opção individual, mas que “depende dos contextos, da especificidade de situações, das exigências e dos desafios que se colocaram à vivência de cada cidadão” (Cavaco, 2002, p. 21) fez com que surgisse um outro termo a literacia. Este termo tornou-se preferido, pelo facto de não estar associado a uma estigmatização, falando-se assim, de aptidões que se cruzam com o grau de dificuldade de tarefas que a pessoa consegue resolver. Abordando “pela primeira vez o carácter evolutivo do conceito” (Cavaco, 2009, p.109). Nesta altura a alfabetização é vista “como um direito básico e um dever do estado” (Cavaco, 2009, p.109), onde este tem a obrigação de proporcionar direitos iguais a todos os indivíduos no acesso à educação abrangendo os jovens, as mulheres e as pessoas desfavorecidas das zonas rurais e das periferias urbanas.

O analfabetismo tem consequências individuais, sociais e profissionais, responsabilizando o analfabeto pela sua condição. Pois, as “pessoas que não possuem as competências da leitura e escrita sentem-se inferiorizadas e humilhadas” (Cavaco, 2002, p.23), pelo facto de sentirem vergonha da falta dessas capacidades desenvolvem estratégias disfarçando esta falta para não serem associados a pobreza, incapacidade e exclusão social, ou então a pertença em grupos marginalizados como as minorias étnicas e os imigrantes. Graças a solidariedade de amigos e familiares que os ajudam a ultrapassar estas dificuldades e porque, por vezes, no seu dia-a-dia, estes não são

obrigados a conviver com situações que exigem as competências da leitura e escrita, conseguem dissimular o não saber ler e escrever.

As pessoas que se encontram nesta situação, para superar estas dificuldades apresentam “um conjunto de saberes resultantes da sua experiência de vida, e outras provenientes da cultura oral” (Cavaco, 2002, p. 24). Todos integramos uma sociedade, que necessita de todos e o analfabeto “não é uma pessoa que vive a margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extractos dominados” (Freire, cit in Cavaco, 2002, p.25). Perante este facto surgiu a necessidade de implementar a educação permanente. Os estudos referentes à literacia permitiram perceber “que a alfabetização de adultos não funciona enquanto medida isolada, tornando-se necessário um investimento permanente para garantir o aperfeiçoamento e uso social das competências adquiridas” (Cavaco, 2009, p.111), assim foram implementadas medidas de pós alfabetização, que tinham como principal objetivo aumentar a eficácia das ações de alfabetização e era visto como um complemento na consolidação das competências da leitura, escrita e cálculo. Nos anos 70 o movimento da educação permanente defendia que “as medidas de pós alfabetização não deveriam ser circunscritas a um determinado momento, mas fazer parte de um processo contínuo a ocorrer ao longo da vida” (Cavaco, 2009, p.111).

O aparecimento do termo de andragogia, introduzido na década de 60 nos Estados Unidos e na Europa, foi utilizado pela primeira vez pelo autor Malcolm Knowles e refere a ideia de conhecer “as características pessoais dos adultos para que a partir do conhecimento das suas especificidades fosse possível encontrar as estratégias de acção educativa mais conforme” (cit in Canário, 2008, p.131). Assim Malcolm Knowles distingue as características de ensinar crianças e jovens do processo de ensinar adultos, estes revelam necessidade de saber, o conceito de si, o papel da experiência, a vontade de aprender, a orientação da aprendizagem e a motivação. Para Karl Popper “todas as aprendizagens são activas, na medida em que correspondem a situações de processamento de informação, a que a experiência anterior dá sentido e que permitem a contínua elaboração de teorias, ou seja de visões do mundo”(cit in Canário, 2008, p.135)

Nesta conferência evidencia-se o direito de aprender, enquanto nas anteriores se falava essencialmente, no direito à educação, com esta mudança de discurso “pretende-se promover práticas mais centradas nas aprendizagens do adulto do que no processo educativo” (Cavaco, 2009, p.112).

A Conferência Mundial sobre Educação realizada na Tailândia em 1990 incluía na educação de base “a educação pré-escolar, o ensino primário e a alfabetização de adultos” (Cavaco, 2009, p.112), definindo a meta de reduzir até o ano 2000 em cinquenta por cento o número de analfabetos, discurso mais contido do que a proposta da UNESCO na IV Conferência de erradicação, até ao ano referido, os analfabetos. Esta conferência apresenta algumas diferenças no discurso da UNESCO, sendo um discurso

que defende que as competências de base “vão para além da leitura, escrita e cálculo, implicam outros conhecimentos, tais como a resolução de problemas e a preparação para a vida activa” (Cavaco, 2009, p.113), antecipando o discurso da V conferência.

Em 1997, na Alemanha realiza-se a V Conferência Internacional da UNESCO, onde surge a ideia de adotar uma nova visão da educação de adultos, onde esta deve estar adaptada e “ajustada às sociedades modernas” (Cavaco, 2009, p.118), onde alfabetizar era mais do que saber ler, escrever e fazer cálculos. O discurso desta Conferência encontra-se influenciado pelas orientações políticas da União Europeia, sendo a publicação do livro *Educação um Tesouro a Descobrir* (1996, Jacques Delors) considerado “o documento fundador desta nova orientação educativa designada por aprendizagem ao longo da vida” (Cavaco, 2009, p. 119). A aprendizagem ao longo da vida “assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, referentes à competitividade económica e ao desemprego” (Cavaco, 2009, p.119).

A educação de adultos é “um instrumento de formação profissional e de desenvolvimento dos recursos humanos” (Cavaco, 2009, p.120), passando a educação a ser vista como um dever. Pelo facto de nos encontrarmos em crise económica há alguns anos, esta Conferência incentiva a criação de parcerias, no sentido de aproveitar as experiências e capacidades da sociedade civil e das empresas delegando, as competências inerentes ao Estado e possibilitando a curto prazo a privatização da educação de adultos onde a responsabilização é do indivíduo, no garante da sua educação e formação ao longo da vida, permitindo, assim a sua empregabilidade. Nesta Conferência, também, foi referida a ideia de pós-alfabetização, no sentido de se criar modalidades educativas formais, não formais e informais, promovendo assim uma educação de adultos democrática para um desenvolvimento social e económico sustentado.

A UNESCO teve o mérito de “ter promovido a visibilidade internacional do problema do analfabetismo; ter insistido na importância de políticas internacionais e nacionais orientadas para a sua resolução; ter concebido e lançado programas internacionais de diminuição do analfabetismo, baseado numa perspectiva, teórica, de educação integral, humanista e emancipadora e ter contribuído para o desenvolvimento de metodologias inovadoras e para o desenvolvimento do conhecimento sobre o fenómeno do analfabetismo” (Cavaco, 2009, p.113).

2- A Lei de Bases do Sistema Educativo

A lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada em 1986 e refere no seu primeiro artigo que o sistema educativo é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, 1986). Este sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar, sendo esta última a parente pobre da LBSE. Assim, Rui Canário designa a Lei de Bases do Sistema

Educativo como redutora e que deveria ser apelidada de Lei de Bases do Sistema de Ensino porque “a educação é reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais” (Canário, 2007, p.220).

A Lei de Bases de Sistema Educativo, no entendimento do autor Licínio Lima (2008) “contribuiu para a formalização e escolarização do sector da educação de adultos”(p.41), revelando-se um fracasso em matéria de desenvolvimento da educação de adultos, pois “desvalorizava a educação de adultos” (p.41), na vertente centrada no movimento associativo, ao ignorar o alfabetismo literal e ao remeter o ensino recorrente para uma escolarização de segunda oportunidade com os problemas de abandono e de dificuldades na articulação com a educação extra escolar. Além de, a formação profissional seguir uma via autónoma, paralela à da educação e contribuir para uma formação e escolarização da educação de adultos. A lógica da política educativa da educação de adultos sobrevive à margem do sistema educativo, refere o mesmo autor (2008) “graças a projetos de investigação-acção e de investigação participativa em articulação com associações, projetos comunitários, iniciativas de desenvolvimento local e outras associando-se e procurando apoios junto de políticas sociais”(p.42).

A educação ao longo da vida parte do princípio, segundo Licínio Lima (2008) que “os cidadãos adultos aprendem permanentemente e naturalmente por sua iniciativa, sem necessidade de políticas educativas públicas”(p.43).

Em relação a Lei de Bases do Sistema Educativo, Canário refere que esta “é quase omissa relativamente às políticas e modalidades educação não formal, circunscritas à educação de adultos e configurada como uma segunda oportunidade educativa, esse facto não explica o “eclipse” dessas vertentes educativas, nomeadamente se tivermos em conta a riqueza e a amplitude dos estudos que foram posteriormente realizados, operacionalizados em recomendações e propostas concretas, apresentadas aos órgãos de decisão política” (Canário, 2007, p.221). Pelo facto de ter havidos estudos comprovados como os Estudos Preparatórios, conduzidos no âmbito da atividade da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que preparou um relatório sobre a “Reorganização do subsistema de educação de adultos” (Lima e outros, 1988), onde são focadas três ideias-chave, a primeira que “rejeita a circunscrição da intervenção educativa “às instituições especializadas na transmissão do saber”, procurando valorizar as potencialidades educativas dos vários grupos sociais, famílias, associações e comunidades, a segunda de “encarar as culturas locais” e as “iniciativas de base” como “mananciais de recursos”, indispensáveis à prossecução de qualquer programa sério e consistente de educação de adultos e por último “o reconhecimento de que grande parte dos saberes precisa de ser encontrada “na própria sociedade, graças a projectos educativos que saibam associar formação, investigação e acção”. (Canário, 2007, p.222). Este relatório finaliza com a apresentação de uma proposta sob a forma de uma “estratégia integrada de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal”

(Canário, 2007, pp.222-224). Nessa proposta incluem-se medidas estruturantes e de largo alcance, como é o caso da proposta de criação de uma Universidade Aberta, ou a proposta de criação de um Instituto público de educação de adultos, vocacionado para a promoção da investigação e da formação de formadores. A proposta de uma estratégia integrada de desenvolvimento da educação de adultos é complementada pela definição de um “Plano de Emergência” com o objetivo explícito de elevar o nível educativo da população proporcionando uma segunda oportunidade a jovens e adultos “a população activa, prioritariamente de baixos níveis de escolaridade ou de formação profissional” (Canário, 2007, p.223). O diagnóstico que sustenta este “plano de emergência” antecipa, em quase trinta anos, o diagnóstico que em 2005 suporta a apresentação e justificação do programa governamental “Novas oportunidades” (Canário, 2007).

O plano de emergência, proposto em 1988, enfatiza dimensões que claramente o distanciam das propostas atuais como a “defesa da perspectiva de garantir aos mais desfavorecidos condições de acesso e de sucesso educativos, à luz da igualdade de oportunidades”; a afirmação de uma lógica de serviço público orientada para a plena rentabilização dos equipamentos e recursos públicos, com a abertura “à noite e nos fins-de-semana” de escolas e centros de formação profissional, admitindo-se modalidades de co-gestão dos adultos; e por fim a afirmação do valor central da participação de todos os interessados, em todos os níveis do processo “desde a planificação da formação à sua execução, avaliação/controlo e certificação” (Canário, 2007, p.224).

As omissões que marcam o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, em relação a educação não formal e informal, não se deveu a “ausência de estudos fundamentados, de diagnósticos precisos, de propostas de estratégia e de medidas de curto prazo que à educação não formal e à educação de adultos não foram conferidas a importância e a prioridade que as circunstâncias e os antecedentes justificavam”(Canário, 2007, p.224) Não podemos também, atribuir esse facto, à falta de verbas, pois este período de regulamentação e “aplicação” da Lei de Bases do Sistema Educativo e a “batalha” da Reforma Educativa, coincidiu com o período inicial de integração plena de Portugal na União Europeia e consequentemente a entrada de verbas, abundantes, por via do Fundo Social Europeu.

Assim, não podemos esquecer que “no período da ditadura, apesar dela e contra ela, a educação de adultos e a educação não formal afirmaram-se como um campo de resistência e de autonomia à margem da esfera do Estado”(Canário, 2007, p.225). Foi esse património que determinou a “explosão” de educação popular no período revolucionário, considerada pelo autor a “idade de ouro” e que foi acompanhado e continuado, na esfera do Estado, “pela acção desenvolvida pela Direcção Geral de Educação Permanente e virá a conhecer uma espécie de “canto do cisne”, no final dos anos 70 com a aprovação do PNAEBA e a criação do CNAEBA” (Canário, 2007, p.225).

3- Contributos de diversos autores sobre a educação e formação de adultos

Em 1998 surge um documento estratégico para o desenvolvimento da educação de adultos. Nesse documento, segundo Licínio Lima (2008), reconhece-se a urgência em desenvolver uma política pública de educação de adultos, criticando a falta de enquadramento conceptual e propõe que o estado “assuma as suas responsabilidades”(p.47), nas quatro áreas fundamentais, a ser a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida e a educação para a cidadania. Reatualizando as lógicas da educação popular e de base dos adultos, assim como a educação cívica para um desenvolvimento sustentado. Insistindo na descentralização das políticas de educação de adultos com a criação de centros locais de balanço de competências e de validação de aprendizagens.

A nova lei orgânica do Ministério da Educação não categoriza a educação de adultos, omitindo-a no projeto de lei. A educação de adultos encontra-se de novo restrita a certas dimensões da formação de adultos.

Segundo o autor Alberto de Melo (2008), a educação de adultos surge em contraponto à educação de crianças e jovens, e teve vários conceitos ao longo dos tempos, como a educação permanente e hoje, como aprendizagem ao longo da vida ou educação/formação ao longo da vida. A necessidade de autonomia, de validação e de reconhecimento “de práticas de aprendizagem que se desenvolvem fora da escola, nos vários níveis e quadrantes da sociedade” (p.99). Assim, o desenvolvimento tornou-se sinónimo de “crescimento económico que se reduz a questão da criação de riqueza, criando lucro no menor tempo possível”(p.99) . Os grupos sociais com dificuldades de igualar esse lucro passariam a “assumir processos localizados e localizáveis, centrados nos grupos problemas, os excluídos e marginalizados” (p.99), inovando, numa tentativa de resolver os problemas e para alcançarem uma melhor qualidade de vida desses mesmos excluídos do crescimento económico. No sentido de compreender o Desenvolvimento Local, o autor utiliza duas realidades, ou seja a realidade económica que tem um maior peso na nossa sociedade e que se encontra relacionada com o processo de criar riqueza e não a de satisfazer as necessidades da humanidade, passando assim, a ser considerada finanças e não economia, porque o seu interesse baseia-se na venda e compra e não numa realidade de cidadania.

O autor refere que o Desenvolvimento Local surge “de uma certa resistência a um processo único, em que se pretende impor a economia ao mundo” (p.105), assim, este começa quando se procura responder a questão “Como se viabiliza um território no contexto actual?” (p.107), a resposta implica duas possibilidades/estratégias. A primeira estratégia pode ser de tornar o território atrativo para a existência/criação de novos empreendimentos e consequentemente a entrada de capitais, numa estratégia de assimilação, aumentando “o grau de excelência, de qualidade, de saber fazer, de utilização de recursos existentes e renovados ou de outras maneiras” (p.106), reforçando

os territórios e a estratégia comparativa para tornar o território mais competitivo e criar novos planos de produção.

A estratégia integrada de Desenvolvimento Local deve apostar em melhorar a qualidade de vida a partir do seu interior, com uma população consciente, informada e mais ativa para que esta participação tenha uma forte componente cívica, onde a análise e a escolha de estratégias teriam o fundamento da sustentabilidade. Assim, estas estratégias seriam integradas com aposta na melhoria da qualidade de vida partindo do interior do seu território. O Desenvolvimento Local seria, então, a escola da democracia, com os direitos e deveres dos cidadãos reconhecidos, não havendo a possibilidade de exercer poderes e opressão sobre os cidadãos e que estes possam e tenham o direito de escolher livremente, os seus representantes. Os seus direitos fundamentais como o direito à educação, a saúde, a ter um teto e outros direitos humanos seriam, efetivamente postos em prática. A educação de adultos, pelo facto de valorizar os recursos humanos e materiais num determinado território passaria a ser considerada a base no desenvolvimento local.

As áreas de intervenção da educação de adultos, no Desenvolvimento Local, estão relacionadas com a animação de “populações insatisfeitas, descontentes e descrentes”(p.110), porque não conseguem vislumbrar um futuro para eles e para o seu território. Logo, o trabalho local tem que incidir, nestes territórios num “ganho de confiança, de autoestima que pode passar por projectos alcançando pequenos e grandes sucessos”(p.111), em aprendizagens informais aglutinadores da comunidade territorial, numa dinâmica de educação/formação de natureza informal.

Para a autora Marie- Christine Josso (2008), a educação é a ação de uma sociedade, através de várias instituições no garante da transmissão de conhecimentos, valores, comportamentos e saberes fazer, dessa mesma sociedade. Nesse sentido, precisa de integrar na vida social, cultural e política várias gerações. A sociedade depende de políticas, assim como a educação depende de políticas nacionais, europeias e internacionais. Só que a educação continua a ser o espelho da classe dominante. A formação, esta, centra-se na pessoa “que vem assistir às nossas aulas” e esta pessoa necessita de estar acompanhada por profissionais que possam compreender e ajudar no seu percurso formativo. A autora refere que na dimensão da educação os professores são os agentes do governo, em contexto educativo centrados na escuta dos aprendentes, tornando-se agentes duplos. Além de serem agentes são também,” atores sociais da mudança e da continuidade, por isso devemos saber escolher os momentos adequados para preservar valores, saberes fazer e outros no sentido de inovar”(p.118). A autora refere-se a duas figuras, o instrutor que transmite os conhecimentos teórico- práticos e existe para controlar a aquisição feita ou não pelos aprendentes e o militante que defende valores com convicção. Em contrapartida, na formação, temos o mestre modelo com o qual nos identificamos e respeitamos e a figura do passador que acompanha o outro para um lugar escolhido, não por ele mas pelo outro. Nesse sentido, saber o processo de aprendizagem de cada um, torna-se fundamental para poder acompanhar o

outro no seu percurso, assim toda a formação é experiência pelo facto de se criar contextos que permitem fazer experiências, em respeito com o ritmo de cada um e percebendo as possíveis resistências. Logo, a experiência” implica uma dimensão afetiva e uma reflexão sobre o que foi vivido”(p.123).

A autora reforça que para existir mudanças temos que ter a capacidade de “desaprender e esquecer”(p.125) para poder atuar e de novo aprender.

No entender dos autores Rui Canário, Belmiro Cabrito e Cármén Cavaco (2008), o setor da administração local, em relação á formação terá que se modificar e autonomizar para que de “consumidores de formação” possam passar a “organização que aprende”(p.138), implicando nesse processo quatro princípios estratégicos. A primeira estratégia relaciona-se com a “construção de uma cultura de formação profissional que valorize o investimento na formação dos recursos humanos” (p.138), a segunda estratégia, numa evolução “da formação do individuo, para uma formação na lógica de projectos e de resolução de problemas dirigidos à equipa (p.138), a terceira “fazer da formação um instrumento de gestão integrada” e por último dotar as autarquias de competências/capacidades para decidir sobre as formações a implementar. Modificando as práticas formativas, para que estas não continuem marcadas pelo modelo escolar “numa acção de formação presencial, clássica, centrada na palavra do formador, estruturada por actividades de transmissão de informação e referências de conteúdos”(p.139). Este modelo continua a não ter os resultados esperados.

4- Educação formal, não formal e informal

A educação informal é a modalidade educativa mais antiga e pode ser intencional ou não, e que não é organizada em dicotomia com a educação formal. Esta modalidade é educativa pelo facto, de alterar os conhecimentos, os comportamentos e as atitudes dos sujeitos aprendentes num processo de tentativa e erro. O reconhecimento do termo educação informal, da aprendizagem e formação experiencial, pelos cientistas sociais é muito recente, devido ao monopólio criado pela educação formal que fez que se pensasse que “a escola é a única via de aquisição de conhecimento”(Cavaco, 2002, p.27).Deste modo, a instituição escolar passou a ser reconhecida “como o meio privilegiado e único de acesso ao saber”(Cavaco, 2002, p.27), em detrimento da educação informal. A educação informal corresponde a todas as situações potencialmente educativas, que podem não ser conscientes, nem intencionais por parte dos destinatários, e que são pouco estruturadas e organizadas. Esta educação surge “como complementar das outras duas modalidades educativas, como a educação formal e não formal” (Cavaco, 2002, p.29). A educação não formal caracteriza-se pela flexibilidade de horários, de programas e de locais, preocupando-se em construir situações educativas de acordo com os contextos e públicos singulares. A educação informal é percecionada numa perspetiva global e que ocorre ao longo da vida. Estas três modalidades educativas complementam-se, pelo facto de nenhuma, por si só

“responder às necessidades formativas dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p.30). O papel ativo das pessoas, a sua capacidade de experimentar e de refletir sobre situações e acontecimentos diários fazem com que a formação seja um processo de “transformação e de integração das experiências vividas”(Cavaco, 2002, p.32). Neste processo de aquisição de conhecimentos por via experiencial adquirimos as várias aprendizagens “nos domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social” (Cavaco, 2002, p.33), mas esta percepção da experiência só pode ser avaliada pelo indivíduo e, por vezes “nem o próprio consegue clarificar a sua pertinência, pois este processo ocorre inconscientemente”(Cavaco, 2002, p.33). Num “continuum educativo que cobre todo o ciclo vital” (Canário, 2007, p.212), integrando e articulando os processos formais, o ensino ministrado nas escolas, os processos não formais, marcados pela flexibilidade e de carácter voluntariado e os processos informais, que “correspondem a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas”(Canário, 2007, p.212).

Abraham Pain, em 1990 publicou uma obra dedicada à educação informal, qualificando as situações educativas “não a partir de explicitação prévia das intenções, mas sim com base nos seus efeitos educativos” (Canário, 2007, p.215), os efeitos educativos são a consequência da modificação de comportamentos e atitudes duradouros que advêm da aquisição de conhecimentos na ação e na experiência individual e coletiva. Logo, este ponto de vista “valoriza a aprendizagem, por contraste ao ensino, entendendo-a como um processo apropriativo de oportunidades de natureza educativa vivenciadas na vida quotidiana que se definem pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade”(Canário, 2007, p.215). Pain refere duas conclusões, a primeira “diz respeito à possibilidade de construir políticas de intervenção educativas orientadas para o reforço deliberado e sistemático dos espaços em que as pessoas estão quotidianamente inseridas” a segunda “coloca a hipótese de conferir a educação não formal uma prioridade estratégica, na medida que esta constituiria a matriz base do conjunto dos processos de aprendizagem” (Canário, 2007, p.216) assim, a educação formal da escola seria um complemento dos processos educativos não formais.

Lesne e Minvielle apresentam duas ideias essenciais, na sua obra teórica, que consiste em “encarar a socialização como um processo de natureza global, complexo, multiforme e permanente que acompanha todo o ciclo vital e que não é susceptível de ser reduzido a meras situações de constrangimento externo e a segunda “cada pessoa, além de ser objecto de socialização, desempenha um papel de sujeito (agindo sobre si) e de agente de socialização (agindo sobre os outros) ” (Canário, 2007, p.216), apresentando dois conceitos (socialização e formação) distintos. A socialização é um processo “difuso, não intencional e que corresponde à educação não formal”. A formação é caracterizada por “processos educativos deliberados, conscientes e finalizados” (Canário, 2007, p.217), estando na origem da formação em contexto de trabalho. Estes dois conceitos não são opostos, mas encontram-se em situações sociais diferentes. Logo, “o carácter “natural” das situações de socialização faz delas situações educativas não intencionais, enquanto o carácter “construído” das situações de formação

as faz aparecer como processos deliberados de socialização.” (Canário, 2007, p.217). A contribuição teórica destes dois autores “conduz a valorizar a educação não formal, constituindo a socialização a base matricial dos processos de formação” (Canário, 2007, p.217).

Para o autor Matthias Finger (2008), toda a educação quer seja de jovens ou de adultos evoluiu “a reboque da evolução da sociedade” (p.18). Na educação de adultos, com a evolução da sociedade e as suas mudanças, podemos encontrar quatro fases que correspondem a quatro dimensões. A primeira dimensão relaciona-se com a dimensão liberal, a qual refere que a “aceleração das trocas de produção, de consumo, da produção industrial é cada vez mais rápida, cada vez em maior escala, cada vez mais barata e mais global” (p.20), sendo considerada um desafio de produção. O segundo desafio, o desafio cultural onde se incorpora diferentes áreas culturais, levando a civilização industrial a uma homogeneização e consequentemente a uma perda de identidade cultural. Toda a perda de identidade poderá exacerbar os diferentes “fundamentalismos como reacção a uma civilização indefinida e global” (p.21). O último desafio relaciona-se com a ecologia e que deverá “impor limites físicos a esta evolução da sociedade” (p.21). Todos estes desafios encontram-se interligados e inseparáveis, com a necessidade de existir uma modificação no desenvolvimento para que este se torne mais humanizado. Não podemos esperar que o estado consiga, milagrosamente, transformar este desenvolvimento porque este encontra-se cada vez mais limitado face a problemática numa era de globalização.

O autor refere, também que o ideal da educação de adultos, o de humanizar o desenvolvimento (UNESCO), pode já não ter muito sentido pelo facto deste ideal já não existir, apesar de podermos modificar o futuro se existir “uma mudança qualitativa pela aprendizagem colectiva, a fim de resolver estes problemas”(p.22). O autor reforça que, atualmente, a educação de adultos pode não ser a mudança esperada para a sociedade, devido à privatização e à instrumentalização. Em relação à privatização esta tem o fundamento que a educação de adultos é “uma actividade privada, num sector lucrativo”(p.26) e que produz uma mais valia económica, sendo necessário a sua rentabilização. Na privatização da aprendizagem temos o fundamento de, o dever de aprender, e que são “as pessoas responsáveis pela sua aprendizagem, se estas não investirem na sua formação contínua e se estiverem no desemprego, a responsabilidade é delas”(p.26), tornando-se, assim um problema individual e de desresponsabilização da sociedade. Em relação à instrumentalização, deparamos com o facto que a aprendizagem deve servir para contribuir para o crescimento económico das empresas, encontrando-se intimamente “ligada à economização da vida social” (p.27). A educação de adultos encontra-se vocacionada nos domínios do trabalho e de formação profissional, podendo as aprendizagens serem “manipuladas, dirigidas, organizadas e estruturadas”(p.27), dependendo do fim a que a empresa se propõe, matando a criatividade e a inovação. A educação de adultos já não se relaciona com o bem comum, mas pelo discurso da “autorrealização individual e a racionalidade do mercado e a competitividade” (p.27).

Assim, os processos não formais e informais “convergem no pressuposto principal da educação de adultos, segundo o qual o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2007, p.213), não excluindo a formalização da aprendizagem adquirida através da experiência. Este pressuposto assenta em três pilares teóricos, a revalorização epistemológica da experiência, a definição das situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade e por último que a aprendizagem é um conceito largo, multiforme e permanente de socialização. No debate sobre a relação entre a aprendizagem e a experiência confrontam-se “uma postura que associa a experiência a rotina e vê nela um obstáculo ao conhecimento, com a outra postura que a encara como a primeira e necessária condição para aprender algo” (Canário, 2007, p.213).

No entender do autor Matthias Finger (2008), existem quatro cenários possíveis para o futuro da educação de adultos, o primeiro que se relaciona com a escola empresarial, estando a educação de adultos integrada em escolas empresariais, no *management*. O segundo cenário, refere-se aos grupos de risco, atribuindo a educação de adultos, indivíduos “incapazes de se adaptar ao processo acelerado de desenvolvimento industrial”(p.29), tornando-se uma atividade de reparação, mantendo o *statu quo* instalado e onde a “mudança social seria controlada pela educação e formação de um certo disfuncionamento da sociedade” (p.29), em vez de ser o motor nas mudanças sociais. Por fim, temos o cenário da sociedade de lazer, onde as pessoas “se educam, divertindo-se e divertem-se educando-se”(p.29). O autor refere que este cenário focaliza-se num extracto social privilegiado e assim pouco desafiante, propondo como alternativa aos cenários anteriores, o cenário da responsabilidade ecológica social que “redefine a sua identidade à luz dos novos desafios sociais, sem abandonar o seu empenho na mudança e acção social”(p.30), sendo este o cenário da “democracia participativa, da reassunção da responsabilidade pelos cidadãos, da construção e capacitação das comunidades”(p.30).

5- A escola

Todos os povos sentem a necessidade de transmitir as gerações seguintes os seus saberes e experiências. Na Grécia antiga, os jovens alunos escolhiam um filósofo e seguiam-no, aprendendo a sua filosofia, depois a igreja através do clero adquiriu a tutela do ensino e por fim a burguesia.

No início da modernidade surge “o aparecimento de uma instância educativa especializada” (Canário, 2005, p.61) que revela uma nova forma de aprendizagem de “ruptura com a experiência” (Canário, Alves, Rolo, 2001, p.140). Esta nova forma diferencia-se da anterior, onde os jovens aprendiam com um mestre um ofício, num ensino individualizado, onde aprender “significava acumular experiências” (Canário, *et*

al, 2001, p.140), além dessa aprendizagem, o aluno encontrava-se imerso na vida familiar e social do mestre num “processo de continuidade” (Canário, 2005, p.62). Assim, a escola como a conhecemos hoje, é uma invenção recente que transmite os valores de uma classe dominante, onde se pretende “ensinar muitos como se fossem um só”(Barroso, cit in Canário, *et al*, 2001, p.140), e representando “ a afirmação de um novo modo de socialização” (Canário, 2008, p.97) estando situado num determinado local, num espaço próprio e num tempo preciso, afastado das restantes relações sociais. Este espaço submete todos os intervenientes a um conjunto de regras impessoais e homogêneas em que as relações passarem de “uma relação dual (mestre-aluno) para uma relação mestre-classe em que se pretende ensinar muitos como se fossem um só” (Canário, 2008, p.98), reduzindo a diversidade a uma homogeneização. Todo este modo de trabalhar subestima e desvaloriza as aquisições e os saberes anteriormente adquiridos, assim como as características socioculturais dos alunos, comparando a escola a uma fábrica, onde o questionar e o pesquisar não são considerados no processo de aprendizagem e que o funcionamento se baseia “na repetição de informação” (Canário, 2008, p.100).

Não podemos esquecer que em Portugal, e não há muito tempo, ir a escola era considerado um privilégio. Os estudantes, pouco numerosos e homogêneos, sentavam-se, ouviam e reproduziam. A escola transmitia os valores de uma classe, em conjunto com a família. Os estudantes raramente contestavam os professores e os valores veiculados, assim como, os tratados eram inquestionáveis e continham toda a sabedoria. A interação existente entre alunos e professores existia pouco, aparecendo “um novo tipo de relação social designada por forma escolar” (Canário, 2005, p.68), essa relação encontrava-se delimitada num determinado tempo e espaço, com uma hierarquia entre o mestre detentor do saber e o aluno. Os professores raramente iam contra as orientações ministeriais. Mas, sobretudo, não havia diferenças de classes entre os professores, os alunos e as famílias, todos eram oriundos do mesmo extrato social.

Desde o final dos anos 60, a escola encontra-se marcada por uma “crise”. As diferentes mutações sofridas pela escola conduziram a uma profunda crise que é “essencialmente uma crise política”, com o diagnóstico não de um “problema técnico, mas um problema de legitimidade da instituição escolar” (Canário, *et al*, 2001, p.14).

No período posterior a segunda guerra, com o aumento da oferta educativa e o aumento da procura aparece a escola de promessas, que marca a “passagem de uma escola elitista para uma escola de massas” (Canário, *et al* , 2001, p.15). Esta euforia e otimismo em relação a escola tinham como base “a associação de mais escola aliada as promessas “de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade” (Canário, *et al*, 2001, p.15). Estas promessas falharam. Assim, a imagem da escola transformou-se, passando da “euforia ao desencanto, desde os anos 70” (Canário, *et al*, 2001, p.15).

Destas mutações a escola “passou de um contexto de certezas para um contexto de promessas, e actualmente para um contexto de incertezas” (Canário, *et al*, 2001,

p.14). Antigamente, a escola de certezas tinha como objetivo produzir cidadãos com os valores dominantes da época, fundamentais para o futuro de uma continuidade política. Os percursos escolares eram diferenciados, “promovendo a integração social dos jovens”, estes provenientes da classe dominante. Era uma escola com um modelo “elitista” e que se encontrava “isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais”, funcionando como um “instrumento de ascensão social” (Canário, *et al* , 2001, p.15).

A sociedade modifica-se e transforma-se, de família biparentais com casamentos para a vida surge cada vez mais o divórcio e as mulheres, outrora com um papel bem definido, que era de ficar em casa educando os filhos, agora assumem diversos papéis desde mãe, mulher, esposa e trabalhadora fora e dentro de casa. Só que a escola, permanece imutável, com a mesma linguagem tentando continuar a veicular os mesmos valores, fechada e muitas vezes ultrapassada, nesse sentido Bourdieu fala de sofisticação e crueza na exclusão escolar atual, numa escola vivida “sem convicção”, “sem futuro”, “sem projetos”, numa escola vivida com uma “resignação desencantada” num faz de conta mais ou menos desenvolto.

A partir dos anos 80, a escola entrou na era de incertezas. O sistema escolar deixou “de ser visto como uma instituição justa num mundo injusto” (Dubet, cit in Canário, *et al*, 2001, p.15), verificando que as desigualdades sociais não ficavam a porta da escola, mas transpunham-nas, fazendo com que nem todos os alunos obtivessem uma efetiva igualdade de oportunidades.

Efetivamente, a escola democratizou-se, dando acesso a todas as crianças. Todas iam a escola, independentemente do seu extrato social ou económico, podiam ser colegas de carteira, o filho do operário e o filho do patrão. Só que não podemos confundir “a democratização com o desenvolvimento da escolarização (democratização de acesso), sabe-se hoje que a democratização exige atenção aos percursos e estruturas e aos resultados- conteúdos, pedagogias, avaliação, certificação e saberes-democratização do sucesso”(Benavente, *et al*, 1994, p. 32). Pouco a pouco, começamos a constatar que a escola não é tão democrática como parecia e que as oportunidades não são efetivamente iguais para todos. Para a escola ser considerada democrática, esta “tem que assegurar as aprendizagens reais e não apenas tempo de escolaridade, a democracia exige eficácia e qualidade” (Benavente, *et al*, 1994, p. 32). A promulgação de uma lei que consagra que cada aluno tem como direito “uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” conforme a especificidade de cada ciclo “de acordo com o desenvolvimento etário correspondente” (lei nº. 46/86), continua a não chegar, porque além do problema do abandono escolar, permanece um número elevado de jovens que dentro do sistema, sem abandono, mas com insucessos esperam o fim da escolaridade obrigatória para conseguirem dar um rumo as suas vidas, confirmando que existe “um sistema de ensino aberto a todos mas que é de facto, só para alguns” (Bourdieu, 1997, p. 599).

Este insucesso e mal-estar vão-se adensando na escola, “ com o confronto entre o modelo de socialização escolares e a diversidade de experiências de vida que dão origem a processos de exclusão social” (Benavente, *et al*,1994, p. 36). Os jovens começam a criticar a escola, a mostrarem-se insatisfeitos, agravando os problemas de indisciplina que poderão dar origem ao insucesso e, muitas vezes, culminar em abandono escolar.

A crítica a forma escolar deve se situar entre uma educação “para a imersão e uma educação para a emergência das consciências” (Canário, 2008, p. 107), quer dizer que a educação para a imersão perpetua a crise da escola e a educação para a emergência procura em consciência uma inserção crítica na realidade. E nesta crítica que a educação de adultos pode vir a concretizar o princípio de que “ o adulto constitui o principal recurso para a sua formação” (Canário, 2008, p.107). Nesse sentido a valorização da experiência conduz “ a valorizar a heterogeneidade e a adequação contextualizada dos processos e ofertas formativas”(Canário, 2008, p.109), fazendo com que o conhecimento seja o resultado de um “processo de selecção, organização e interpretação da informação podendo dar origem a perspectivas muito diferentes, segundo os contextos e as pessoas” (Canário, 2008, p.110). A formação é um processo tripolar, segundo Pineau, em “que a dimensão auto desempenha o papel articulador fundamental com os três mestres da educação: o eu (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação) (cit in Canário, 2008, p.116). Esta formação é transversal em todas as idades e gerações.

Toda a dinâmica escolar movimenta-se a roda de um currículo escolar que tem como função transmitir um “menu de informações aos alunos em doses sequenciais” onde o requisito imprescindível é a repetição pelo professor e pelo aluno “como meio de aprender e de provar que aprendeu, em processos de avaliação” (Canário, 2008, p.100). Encontrando-se compartimentado em tempos, espaços específicos e disciplinas com conteúdos estáticos, subestimando e desvalorizando “as aquisições, os interesses e as experiências, bem como as características socio-culturais dos alunos” (Canário, 2008, p.100). É este conjunto sequencial que “permite reconhecer na escola uma organização similar à produção industrial estandardizada e organizada para a produção e o consumo de massas, características das modernas sociedades industriais” (Canário, 2008, p.101). Partindo deste pressuposto, temos as escolas cuja matéria-prima (os alunos) tem que ser modelada e transformada para se integrar totalmente na sociedade, impedindo o questionamento e a pesquisa pelo facto de coibir os alunos a privilegiar as perguntas em detrimento, das respostas estandardizadas, conhecidas e corretas do ponto de vista da política dominante.

Apesar do que foi exposto anteriormente, os alunos gostam de frequentar e estar na escola porque, para eles a escola “é um lugar de socialização em que o mais importante não ocorre, necessariamente, nas aulas” (Vasquez-Bronfman e Martinez, cit in Canário, 2008, p. 138). Além de ser um local de socialização dos alunos, também é o lugar onde os professores “aprendem a profissão e onde socializam profissionalmente” (Ingvarson, cit in Canário, 2008, p. 138), e é ainda o lugar onde a aprendizagem é

recíproca e interativa (professores-alunos)” (cit in Canário, 2008, p.138). “Os profissionais da educação estão constantemente em situação de aprendizagem, formando-se na ação, só assim podem construir situações educativas com sentido e com sucesso” (cit in Canário, 2008, p.142). Paulo Freire, citado no final do livro, refere que “o educador já não é o que apenas educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (cit in Canário, 2008, p.142). Podemos, então afirmar que os alunos aprendem, os professores aprendem e os alunos e professores aprendem reciprocamente interagindo, logo a escola é o lugar privilegiado da aprendizagem formando alunos e professores “numa relação de articulação temporal, espacial e metodológica” (Canário, 2008, p.138).

6- O insucesso e abandono escolar

Atualmente, Portugal transformou-se de país de emigrantes, para um país, considerado por alguns, de alguma oportunidade e/ ou de entrada para a Europa. Além desta imigração temos alunos provenientes de diferentes extratos sociais. Graças a este colorido e saberes universais aparece a multiculturalidade e com ela a possibilidade de conhecermos e de aprendermos com pessoas diferentes. Só que face a estes públicos diferenciados, a escola responde “através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar” (Canário, *et al*, 2001, p.140). E, continuamos a não saber lidar com a diferença, vendo nela uma fonte de problemas e de obstáculos ao ensino – aprendizagem “provocando sentimentos de incapacidade na manipulação das formas culturais dominantes, dando origem a situações de insucesso e sentimentos de inferioridade, em especial naqueles que são originários de camadas sociais mais distantes dos saberes escolares” (Benavente, *et al*, 1994, p.36).

Nesse sentido e acreditando que o insucesso e o abandono escolar aparecem como indicadores das desigualdades, e que a escola continua a fazer tábua rasa de outros saberes, além dos saberes veiculados por si. Estas situações ocorrem “no quadro de desigualdades sociais e de uma instituição escolar cujos conteúdos e práticas não se adequam à diversidade de quem hoje a frequenta” (Benavente, *et al*, 1994, p.30).

O insucesso e o abandono escolar podem estar ligados à origem social dos jovens, oriundos de classes mais desfavorecidas, porque apresentam um handicap sociocultural que poderá dificultar o seu sucesso escolar. Como refere Ana Benavente (1994) “pais analfabetos que nunca frequentaram a escola transmitem aos filhos uma expectativa positiva (que vive do desconhecimento), enquanto os pais pouco letrados e que frequentaram a escola transmitem sobretudo receios, inseguranças e resignação face aos fracassos. Ou seja, mais vale não ter escola que má escola” (p.32). O insucesso escolar existe nas outras classes sociais, mas em menor número. Não podemos partir do

pressuposto que os jovens oriundos de classes sociais mais desfavorecidas não irão alcançar sucesso. Os estudos sobre o insucesso e abandono escolar revelam “ a unanimidade quanto há existências de causas múltiplas, segundo os países, as regiões, o grau de ensino, os contextos económicos, sociais e familiares” (Benavente, *et al*, 1994, p.27). A escola independentemente, da classe social dos jovens terá que se modificar porque, por vezes “ desengana muitos dos que nela acreditavam como meio para uma vida melhor, destrói as aspirações que estimulou, penaliza muitos daqueles que ganharam um novo direito social: o de aprender mais” (Benavente, *et al*, 1994, p.27).

7- Medidas implementadas contra o insucesso e abandono escolar

A preocupação com o insucesso e abandono escolar precoce teve ao longo dos anos várias medidas implementadas, pelos diferentes governos, como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), 1987, programa criado com o objetivo de promover o sucesso escolar em zonas rurais (Resolução do Conselho de Ministros de 10 de dezembro de 1987). Este programa foi substituído pelo Programa de Educação para Todos (PEPT) que tinha como objetivo dar acesso a escolaridade básica de 9 anos e fortalecer os meios para a igualdade de oportunidades no ensino. Neste programa estava inserido o Observatório da Qualidade da Escola servindo para avaliar a qualidade da educação com o acompanhamento da progressão e a evolução dos resultados escolares (Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91, DR nº 128-1ª Série B de 9 de maio de 1991).

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritários (TEIP) foram criados em 1996 e têm com objetivo criar os meios necessários de apoio no combate a desigualdade, apelando à ligação da escola com a comunidade criando parcerias (Despacho 147-B/ME/96 de 1 agosto).

Foram, também criados os Currículos Alternativos (CA) que são currículos dirigidos a alunos do ensino básico com insucesso educativos repetidos, com problemas de integração e com elevada taxa de absentismo. Esta medida destina-se a garantir a “diferença”, com base na concretização de pedagogias “diferenciadas” (Despacho nº 22/SEEI/96 de 20 de abril, DR II Série nº 140 de 19 de junho de 1996).

Assim, como o Plano de Eliminação da Exploração do trabalho Infantil (PEETI) criado pela Resolução do Conselho de Ministros 75/98 de 2 de julho e que tem como finalidade responder aos problemas de abandono escolar, dando lugar, de seguida, ao Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI) com o Despacho Conjunto nº 882/99 de 28 de setembro do ME e do MT que desenvolveu o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) destinado a jovens que abandonaram precocemente a escola e que não concluíram a escolaridade obrigatória. Esta medida permite aos jovens estarem integrados numa escola, participando nas

atividades em conjunto com jovens da mesma idade, socializando e adquirindo competências necessárias para se tornarem cidadãos do mundo. Estes jovens integrados no PETI obtêm uma certificação escolar que lhes permite continuar um percurso escolar diferenciado.

Nesse sentido, o PIEF é considerado uma medida de inclusão social e concretiza-se através de Planos de Educação e Formação individualizado que integram uma componente de escolarização, que favorece o cumprimento da escolaridade obrigatória; uma componente de formação para a ocupação e orientação vocacional e uma componente de educação para a cidadania, com o desenvolvimento de atividades de interesse social e de solidariedade com a finalidade de promover a integração social.

Apesar de todos estes programas, projetos e lei implementadas para minorar o insucesso e o abandono escolar continuamos a ter uma taxa de retenções e de abandono escolar muito elevado. O eixo estratégico orientador da ação do XV Governo Constitucional em matéria de educação e formação refere que “a qualificação dos Portugueses implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado.”

Como escreve Ana Benavente (1994) “as situações mais frequentes de abandono escolar estão associadas a fracassos e repetências” (p.27) ou seja, o abandono escolar advém a maioria das vezes das repetências sucessivas.

A prevenção do abandono escolar é “uma questão de responsabilidade política, social e institucional que tem que interrogar as políticas sociais e as práticas escolares” (Benavente, *et al*, 1994, p. 27). O abandono escolar continua em Portugal, a ter uma das taxas mais elevadas da União Europeia conforme quadro seguinte.

Quadro 1: Taxas de Abandono Escolar em Diversos Países

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EU 27 países	16,0	15,8	15,5	15,1	14,9	14,4	14,1	13,5
R. Checa	6,3	6,2	5,1	5,2	5,6	5,4	4,9	4,9
Dinamarca	8,8	8,7	9,1	12,9	12,5	11,3	11,0	9,6
Alemanha	12,1	13,5	13,7	12,5	11,8	11,1	11,9	11,5
Itália	22,3	22,0	20,6	19,7	19,7	19,2	18,8	18,2
Malta	42,1	38,9	39,9	38,3	38,1	36,8	36,9	33,5
Holanda	9,5	9,1	9,8	10,7	10,1	8,7	8,3	8,3
Portugal	39,4	38,8	39,1	36,9	35,4	31,2	28,7	23,2

Fonte: Eurostat-2011

Apesar de existir uma descida nas taxas de abandono escolar desde 2007, continuamos a ser um dos países com uma taxa de abandono superior a média da EU. Em 2011 a nossa média é de 23,2 enquanto a média da União Europeia é de 13,5 (Eurostat).

O insucesso poderá dar origem ao abandono escolar e, consequentemente à exclusão social. Por outro lado “tais situações ocorrem no quadro de assimetrias e desigualdades sociais e de uma instituição escolar cujos conteúdos e práticas não se adequam à diversidade de quem hoje a frequenta” (Benavente, *et al*, 1994, p. 30).

O problema do insucesso escolar, não pode ser compartimentado mas tem que ter uma explicação abrangente englobando várias perspetivas e a própria sociedade, nesse sentido temos as perspetivas do “handicap” sociocultural e a perspetiva socioinstitucional. O insucesso escolar teria então, como agente o aluno com problemas de motivação e a característica instabilidade própria da adolescência, a família com alguma demissão do seu papel de país, os professores com métodos de ensino pouco diversificados, a escola com clima de aprendizagem pouco envolvente, os currículos com o desfasamento e extensão inapropriados, o sistema educativo com as suas poucas ofertas formativas para o atual mercado de trabalho e a sociedade com a transmissão de valores onde o trabalho e a procura de saberes é pouco valorizado. Logo, o insucesso escolar resulta de uma grande diversidade de fatores, como refere Ana Benavente

(1994) pode-se ficar a dever a “zonas desfavorecidas, famílias com pouco diálogo, fracas ambições escolares e fracos resultados, atração pelo mercado de trabalho, professores pouco motivantes e ausência de empatia caracterizam as situações de potencial abandono escolar “(p. 30).

O insucesso e consequentemente o abandono escolar, a falta de técnicos intermédios e a falta de preparação para o ingresso no mundo do trabalho favorece o aparecimento de novos modelos de formação como as Escolas Profissionais. O Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Trabalho (MT) procuram, em conjunto relançarem o ensino técnico, dando-lhe uma nova nomenclatura “ensino técnico-profissional” diversificando a oferta formativa. Esta oferta é para jovens que tenham concluído a escolaridade obrigatória e que não querem prosseguir estudos universitários.

Segundo o PNAPAE (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar), existe uma relação entre retenção escolar e abandono escolar, parecendo a retenção preceder o abandono escolar; constituindo pontos críticos da retenção escolar os anos de escolaridade: 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º e que os dois anos com taxas mais elevadas de retenção são os do Ensino Secundário. As taxas de abandono escolar são insignificantes no 1.º ciclo, revelando-se crescentes nos ciclos seguintes. Sendo que o fenómeno se acentua a partir dos 13 anos. Assim, o PNAPAE (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar) aponta algumas recomendações e propostas para combater esta problemática, centrando-se em quatro pontos:

1. Integrar na Escola; Apoiar o Desenvolvimento e Promover o Sucesso
2. Atribuir um Sentido de Utilidade e de Vocação à Escola
3. Valorizar Socialmente a Escola e a escolaridade de doze anos
4. Apoiar uma política de articulação interministerial alargada e de envolvimento da sociedade para a prevenção do abandono escolar, acentuando as vertentes social e da juventude.

Os cursos de educação e formação inserem-se nestas medidas, e pretendem valorizar o outro, os seus saberes e a sua cultura permitindo assim, aos jovens alcançarem o sucesso. Nesse sentido, os cursos de educação e formação estimulam o sucesso educativo dos jovens que apresentam retenções repetidas no seu percurso escolar, desenvolvendo a autoestima, integrando-os na vida ativa, com o cumprimento da escolaridade básica associada a uma formação que lhes possibilitará a continuação de estudos.

Capítulo III- Trabalho Empírico

1- Caraterização da comunidade e da escola

O Agrupamento abrange a população de duas freguesias: a freguesia da Caparica e a freguesia da Costa da Caparica, ambas situadas no Concelho de Almada, na margem sul do Tejo. Apesar da existência de bons acessos rodoviários, torna-se complexo o acesso aos principais centros através de transportes públicos.

A Costa da Caparica é uma povoação cujas origens remontam aos meados do século XVIII. Esta povoação conheceu outras designações como “Terra do Pescado” e “Costa do Mar”. Os seus primeiros habitantes foram os pescadores oriundos de Ílhavo e do Algarve, que aqui vinham pescar nos meses de outubro, novembro e dezembro e que, posteriormente, se fixaram formando as suas próprias famílias.

A Escola Básica Costa da Caparica foi criada por despacho ministerial a 23 de maio de 1991, e começou a funcionar no dia 1 de setembro do ano letivo de 1992/1993, iniciando a sua atividade letiva com turmas do 5º e 7º anos num total de 16 turmas. A escola foi construída numa zona em franco desenvolvimento urbanístico, junta a pequenas explorações agrícolas e parte da área protegida da Arriba Fóssil.

Em 1994/95, a escola sentiu necessidade de promover o ensino recorrente noturno para o 2º ciclo, devido ao considerável número de alunos que desejavam continuar os seus estudos e que estavam fora da escolaridade obrigatória. A este grupo de alunos juntaram-se igualmente adultos, residentes na área geográfica da escola.

No ano letivo de 1997/98, a escola atingiu o maior número de turmas - 42 turmas- sendo uma de ensino recorrente noturno e duas com projetos de currículos alternativos.

Em 2002/2003, a escola aderiu aos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) em parceria com a Proformar (Centro de Formação de Almada Ocidental).

No ano seguinte, juntou-se às escolas do 1º ciclo para constituir o atual Agrupamento de Escolas da Costa da Caparica, da qual a escola básica é a sua sede.

Em 2006/2008, atendendo à procura de Cursos de Educação e Formação (CEF), abre o curso de mesa/bar e cozinha, em parceria com o centro de formação alimentar da Pontinha.

A escola desenvolveu ao longo dos anos diversas parcerias, nomeadamente com a câmara municipal de Almada, as juntas de freguesias da Caparica e Costa da Caparica, os centros de formação Proformar e profissional do Seixal, o centro de saúde da Costa da Caparica, D.A.R. à Costa, a escola segura, as escolas superiores Jean Piaget, Maria

Ulrich e politécnica de Setúbal, assim como a universidade sénior de Almada, o externato Zazzo, a associação naval de Lisboa, o centro internacional de surf da Costa da Caparica, a cooperativa de Irmanadora e o centro paroquial da Costa da Caparica. Estas parcerias são fundamentais para que os nossos formandos possam ser encaminhados para os estágios profissionais. Além dos estágios, estas parcerias abrem espaços para que os alunos possam frequentar diversas atividades inseridos na sua comunidade.

2- Os Cursos de Educação e Formação (CEF)

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) foram implementados em 2004 e têm como objetivo dar resposta ao baixo nível de escolarização de jovens que já atingiram os 15 anos de idade, permitindo-lhes concluir a escolaridade obrigatória (9º ano) e obter uma qualificação profissional do tipo 2 ou 3, em escola básicas. Especificamente, estes cursos destinam-se como refere o despacho n.º 12568/2010, “a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já haviam abandonado a escola, antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como aqueles que, após a conclusão dos 12 anos de escolaridade, desejam obter uma qualificação profissional para o ingresso no mercado de trabalho”.

Nesse sentido os jovens têm a oportunidade de concluir a escolaridade de 6,9 ou 12 anos e, simultaneamente, obter uma qualificação profissional, desde o tipo 1 ao tipo 7.

Cada ciclo de formação permite o prosseguimento de estudos, assim ao concluir um tipo, os alunos poderão continuar a estudar para o tipo seguinte e, assim, sucessivamente. Os alunos para ingressarem num curso do nível secundário, que não seja um curso de educação e formação, poderão fazê-lo se efetuarem os exames nacionais de língua portuguesa e matemática. Os Cursos de Educação e Formação tipo 5,6 e 7 permitem prosseguir estudos num curso de especialização tecnológica ou num curso de nível superior desde que cumprem os requisitos de acesso ao nível superior.

Toda a estrutura curricular valoriza o desenvolvimento de competências para uma determinada atividade ou área profissional, de acordo com a área do curso.

3- Insucesso e abandono escolar no concelho de Almada

Quadro 1: Taxas de Retenção e Desistências

	Concelho	NUTS III	NUTS II
Taxas de retenção e desistência no ensino básico - 1º ciclo regular	5,33%	5,04%	4,42%
Taxas de retenção e desistência no ensino básico - 2º ciclo regular	14,27%	14,73%	13,21%
Taxas de retenção e desistência no ensino básico - 3º ciclo regular	23,66%	21,91%	20,21%
Taxas de retenção e desistência no ensino básico - secundário regular	30,55%	28,46%	26,71%

FONTES: GEPE; Dados do ano letivo 2006/07.

Os dados não discriminam a taxa de retenção e a taxa de desistência

Segundo o Observatório das Políticas Locais de Educação, fonte Gepe, o Concelho de Almada apresentou, no ano letivo de 2006/07, taxas elevadas de retenção e desistência no ensino básico 3º ciclo (23,66%) superior à percentagem das NUTS III e NUTS II de respetivamente 21,91% e 20,21%. Em relação ao 2º ciclo a taxa de retenção e de desistência é inferior à NUTS III continuando a ser superior a NUTS II.

O insucesso e o abandono escolar revertem-se, num problema de nível nacional, tendo como protagonistas não só os alunos e a escola mas toda a sociedade e tem que ser considerado um desafio de todos para que o desencontro entre os interesses dos alunos e a escola possa convergir ou modificar-se. Este insucesso e o abandono escolar tornam-se um fenómeno preocupante pelas repercussões que podem ter na vida dos alunos e na sociedade em geral. O insucesso e o abandono escolar relacionam-se com situações de exclusão social, devido a fatores económicos, sociais e culturais, onde os saberes veiculados pela escola não se repercutam nos valores instituídos pelas famílias. Ana Benavente (1994) refere que “o saber é um direito e um instrumento de participação social e a privação de saberes encerra os cidadãos em círculos de desigualdades” (p. 31).

4- O insucesso e abandono escolar na escola básica da Costa da Caparica

Ao debruçarmos sobre o problema do insucesso e abandono escolar sentimos necessidade de tentar perceber se, na escola existia uma relação causa/consequência entre o número de jovens que tiveram insucesso escolar e os que registaram abandono escolar. Nesse sentido apresenta-mos um quadro do insucesso escolar na escola.

Quadro 2: Percentagem de Insucesso Escolar por Ano Letivo e Escolaridade

Anos	5º ano %	6º ano %	Total 2º ciclo %	7º ano %	8º ano %	9º ano %	Total 3º ciclo %
2006/07	23	23,3	23	29,8	28,7	33,6	31
2007/08	23	20	21	27	12	17	19
2008/09	12,6	16	14	32,8	14,5	12,5	20
2009/10	18	25	22	44	28	31	34
2010/11	13	14	13,5	34	17	12	21

Fonte: dados retirados do documento projeto educativo do agrupamento de escolas da Costa da Caparica.

Na escola, o abandono escolar tem vindo progressivamente a diminuir, havendo no entanto anos com oscilações de taxa de abandono escolar como o demonstra o seguinte quadro.

Quadro 3: Percentagem de Abandono Escolar por Ano Letivo e Escolaridade

Anos	5º ano %	6º ano %	Total 2º ciclo. %	7º ano %	8º ano %	9º ano %	Total 3º ciclo %
2006/07	11	10	10,5	16	6,5	3	8,5
2007/08	8	7	7,5	9	3	2	4,6
2008/09	1	0,5	0,8	1	0	0	0,3
2009/10	0,4	2,4	1,4	1,8	2,2	0,4	2,2
2010/11	0,4	2,4	1,4	1,8	2,2	0,4	2,2

Fonte: dados retirados do documento projeto educativo do agrupamento de escolas da Costa da Caparica.

Tendo por base apenas os dados (%) globais do 2º e 3º ciclos verifica-se que entre 2006/2007 e 2010/2011 a variação é muito semelhante, o insucesso diminuiu cerca de 9,5% no 2º ciclo, e o abandono também, enquanto no 3º ciclo é da ordem de 6%. No ano de 2008/2009 tanto o insucesso como o abandono diminuíram em relação aos outros anos letivos, sendo o ano de menor percentagem de abandono. Em 2009/2010 aumenta o insucesso em relação aos outros anos letivos e a percentagem de abandono também aumenta. A diferença entre a percentagem de insucesso e a registada no abandono, principalmente no 3º ciclo, pode indicar que há alunos com insucessos repetidos que não abandonaram a escola ou que estes alunos encontraram percursos alternativos, no intuito de concluir com sucesso os seus estudos.

5- Diagnóstico para a implementação de Cursos de Educação e Formação

O facto de existir uma oferta diversificada na nossa escola permite que os alunos possam escolher a via mais adequada ao seu perfil. Assim, os diferentes Cursos de Educação e Formação, na escola, pretendem apresentar-se como uma alternativa ao ensino regular concretizando a visão da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), que tem como objetivo contactar e experienciar o mundo do trabalho, assim como estimular o sucesso educativo dos jovens. Pretendem, também facilitar a integração dos formandos na vida ativa e assegurar o cumprimento da escolaridade básica diferenciada, desenvolvendo a autoestima e preparando-os para uma integração qualificada no mundo do trabalho, assim como a possibilidade de prosseguir estudos.

A escola tem a obrigação de proporcionar alternativas para que os jovens que não se reveem no ensino regular, possam adquirir as competências para um crescimento harmonioso. Os Cursos de Educação e Formação são entendidos como uma estratégia para que alunos não abandonem a escola, incentivando a conclusão do 9º ano e promovendo o prosseguimento de estudos. Partindo do pressuposto que os jovens ao serem integrados nestes cursos irão adquirir a confiança e a motivação necessária para, futuramente, continuarem a sua formação.

6- Seleção dos formandos

Na primeira avaliação do primeiro período, os conselhos de turma indicam os alunos que poderão vir a ingressar num Curso de Educação e Formação. Esta primeira indicação é reforçada nas atas do segundo período. Em maio é efetuada a primeira sessão com a psicóloga do serviço de psicologia e orientação onde é explicado aos alunos o perfil para ingressar num curso, reforçando a necessidade de assiduidade e de

pontualidade. Na segunda sessão, no final do terceiro período, os alunos preenchem um questionário de seleção e orientação que é lido pela psicóloga. Após análise dos questionários é afixada a primeira lista provisória de alunos que foram selecionados com data e hora da próxima sessão.

Na terceira sessão, na semana das avaliações do terceiro período, é efetuado uma entrevista com a psicóloga e a coordenadora do curso. O guião da entrevista relaciona-se com o questionário anteriormente preenchido, começando com a primeira pergunta sobre as características do curso o qual o aluno se candidata, a segunda pergunta relaciona-se com o seu percurso escolar. Todo o ambiente envolvente prima pela descontração. De seguida é afixada a primeira pauta, na última semana de aulas com a colocação dos nomes dos alunos admitidos após as entrevistas, os condicionais que esperam os resultados da avaliação dos exames nacionais de sexto ano, os excluídos e os alunos que faltaram. Essa pauta é afixada no mesmo dia que as pautas de final de ano de toda a escola. Os alunos, que transitaram mas que querem ingressar num curso e que tenham passado a primeira e segunda fase, podem passar para a terceira fase, num segundo momento, consistindo numa entrevista.

Até meado do mês de julho, as inscrições encontram-se abertas para os alunos condicionais e os que faltaram, para marcação de entrevistas.

Após a última fase das entrevistas é afixada a pauta final dos futuros formandos. No curso de mesa/bar existe uma parceria com o centro de formação profissional do Seixal, a coordenadora deste curso marcará uma reunião com os encarregados de educação para os elucidar sobre a componente de formação, pelo facto dos formandos assistirem as aulas práticas nesse centro, duas vezes por semana. Os restantes cursos terão a reunião com os encarregados de educação, na primeira semana de aulas. Os encarregados de educação têm que autorizar, por escrito, os seus educandos a assistir as sessões assim como a autorização para, se forem selecionados frequentarem um Curso de Educação e Formação.

No próximo ano letivo, a escola irá abrir dois cursos de educação e formação: mesa/bar e carpinteiros de limpos. As vagas encontram-se, quase totalmente preenchidas.

7- Equipa formativa

Para que os Cursos de Educação e Formação alcancem sucesso, a equipa formativa assume um papel fundamental. Na nossa escola para ser formador num Curso de Educação e Formação é necessário pertencer ao quadro de escola ou quadro de zona porque, obrigatoriamente, tem que existir uma continuidade pedagógica assim como, experiência em lecionação. Outro dos critérios é de o formador querer lecionar uma

turma de Curso de Educação e Formação, nenhum professor é obrigado a aceitar um curso, na nossa escola. O papel dos formadores deve ser o de orientador e facilitador das aprendizagens, atuando através de abordagens menos diretivas, traduzido numa intervenção pedagógica diferenciada, no apoio e no acompanhamento da progressão de cada formando e do grupo em que se integra, como foca o Guião de Orientações para os Cursos de Educação e Formação no perfil do professor:”...*para além das competências inerentes à profissão, deverá ainda evidenciar aptidões que envolvam o espírito de cooperação, a facilidade de comunicação e relacionamento, a flexibilidade, a tolerância, bem como a assunção das funções cultural, social, cívica e económica da formação, incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal, social e profissional dos alunos.*”

A articulação entre os formadores e as componentes são trabalhadas de forma interdisciplinar, em trabalhos de projeto integrados, proporcionando um desenvolvimento e uma consolidação de competências necessárias aos formandos para o seu futuro, quer seja profissional ou educativo. Este facto exige que as equipas formativas tenham um trabalho articulado e concertado garantido que as aprendizagens sejam adquiridas de uma forma integrada. Este trabalho de equipa favorece a identificação de dificuldades de aprendizagem podendo ser adotadas estratégias para colmatar e potenciar as condições necessárias a obtenção de resultados positivos por parte dos formandos.

A equipa formativa reúne semanalmente (45 minutos) com a presença da técnica do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Os assuntos abordados, nas reuniões da equipa pedagógica, focam o desenvolvimento da formação, a análise do progresso do grupo face ao programado, o ajusto dos conteúdos ao perfil da turma e de cada formando, a diversificação de metodologia sempre que considerado necessário. O desenvolvimento pessoal de cada formando é analisado, discutindo as metodologias para que este possa adquirir os saberes como o saber-fazer e o saber-estar. Assim como, o seu progresso nas diversas componentes, a integração no grupo-turma, os aspetos relevantes da disciplina, as estratégias a desenvolver pelos formadores, as atividades transversais, eventos e projetos a implementar para que os formandos possam alcançar o sucesso. A diversificação de metodologias é alvo de debates nestas reuniões. Estas reuniões semanais são fundamentais para a articulação entre as diversas componentes.

8- Metodologias aplicadas em cursos de educação e formação na escola básica da Costa da Caparica

A metodologia aplicada, na escola, tem como base a flexibilidade e a valorização dos saberes anteriormente adquiridos de uma forma ativa e que “corresponde a situações de processamento de informações, a que as experiências anteriores dão sentido” (Popper, cit in Canário, 2008, p.135). Assim, a promoção de um percurso formativo diferenciado torna-se um pouco mais compatível com as

necessidades de um mercado de trabalho em permanente mutação, apesar de, como escreveu Rui Canário (2008) “a desvalorização dos diplomas diminuiu a sua rentabilidade no mercado de trabalho” (p.84). A responsabilidade exigida a todos no seu percurso formativo faz com que a obtenção de qualificações completas e o desenvolvimento de competências se tornem fundamentais. Assim, a motivação para que os alunos possam continuar a aprender ao longo da vida é feita através de práticas formativas diferenciadas.

A metodologia utilizada posiciona os formandos no centro do seu processo de aprendizagem, privilegiando a autorreflexão, a partilha, as experiências em grupo e a coresponsabilização no seu processo de aprendizagem. A dinamização de atividades baseadas em demonstrações diretas ou indiretas, a pesquisa, exploração e tratamento de informações, assim como a resolução de problemas concretos e a dinâmica de grupo são metodologias aplicadas e discutidas ao longo do ano entre todos os intervenientes neste processo. Os métodos e as técnicas pedagógicas aplicadas, assim como os objetivos de formação são sempre efetuadas tendo em conta as características do grupo e do formando individualmente. A diversidade metodológica constitui um fator fundamental para o sucesso dos cursos na escola.

9- Os cursos de educação e formação na escola

Os Cursos de Educação e Formação foram implementados na escola, no ano de 2006, com os seguintes cursos tipo 2 – operadores de manutenção hoteleira e cozinha. Nos anos seguintes registou-se a abertura de mais Cursos de Educação e Formação, como o demonstra o quadro que se segue.

Quadro 4: Oferta de Cursos de Educação e Formação por Ano Letivo

Cursos	2006/08	2007/09	2008/10	2009/11	2010/12	2011/12	2011/13	2012/14
Cozinha	X		X					
Empregado mesa/bar	X		X		X			X
Operadores de manutenção hoteleira		X						
Acompanham ento de crianças e jovens			X		X			
Operadores de jardinagem				X			X	
Empregados comerciais					X			
Carpinteiros de limpos						X		X

Fonte: dados recolhidos e tratados no âmbito deste trabalho

Pensamos que os Cursos de Educação e Formação funcionaram e continuam a funcionar como um meio que, para além de evitar o insucesso e abandono escolar e, consequentemente, a exclusão social, é essencial para o sucesso dos alunos e é a oportunidade, destes poderem prosseguir os seus estudos ou ingressarem no mundo do trabalho com qualificações e competências.

A análise efetuado englobou os Cursos de Educação e Formação dos anos de 2006/2008 de Mesa/Bar; 2007/2009 de Operadores de Manutenção Hoteleira;

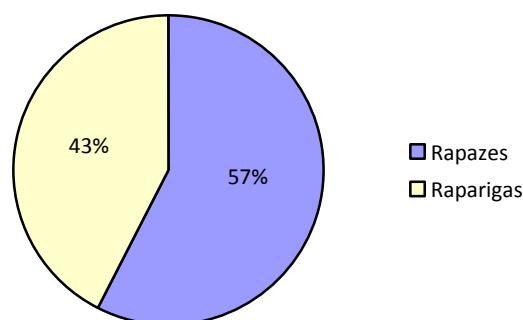
2008/2010 de Acompanhante de Crianças e Jovens; 2009/2011 de Operadores de Jardinagem e de 2010/2012 de Empregados Comerciais. Os quadros que se seguem mostram o total de alunos das turmas dos Cursos de Educação e Formação supracitadas, a idade dos formandos aquando do ingresso no curso, o ano escolar que frequentavam antes de ingressarem no curso, a certificação obtida no final do curso, a mobilidade para outra área ou a reprovação, os formandos que ingressaram no mundo do trabalho e/ou prosseguiram estudos, assim como o total de alunos que ingressaram em cursos de educação e formação desde 2006 até a atualidade.

10-Caraterização sociográfica

10.1 Composição de género

No que respeita à composição de género dos alunos podemos concluir que destes 80 alunos em análise, inscreveram-se nos cursos 57% de rapazes e 43% de raparigas.

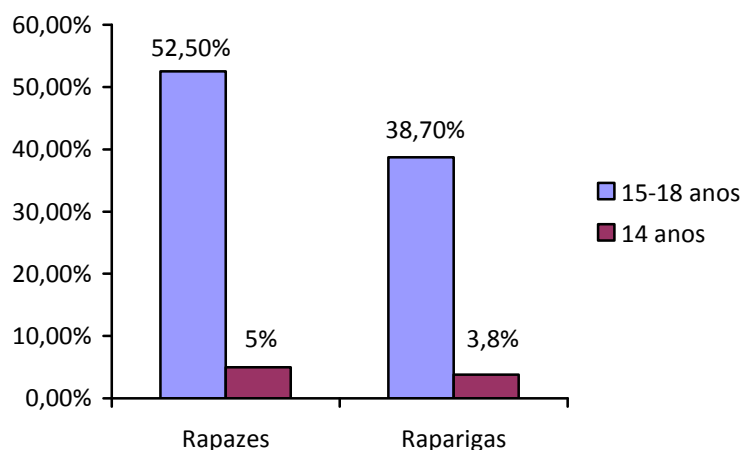
Gráfico 1 : Distribuição dos alunos segundo o género (%)



Esta diferença de mais de 10% poderá estar relacionada com as ofertas dos cursos da escola ou podemos pressupor que as raparigas conseguem ter um percurso escolar menos atribulado continuando, assim, no currículo regular.

Gráfico 2: Distribuição dos alunos segundo a idade (%)

10.2 Composição etária

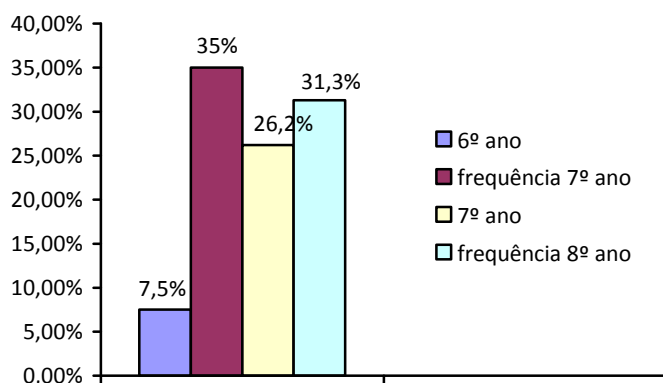


Em relação a idade de ingresso no curso, no primeiro ano e por gênero temos 52,5% de rapazes e 38,7% de raparigas com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos; 3,8% de raparigas e 5% de rapazes com idade de 14 anos. Assim, a maioria dos alunos que frequentam um curso de educação e formação têm idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, sendo raro a frequência do curso por jovens com idades inferior aos 15 anos.

91,2% dos jovens ingressaram nos cursos com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos. Para ingressarem num curso de educação e formação, os alunos têm que ter a idade mínima de 15 anos, podendo com autorização dos encarregados de educação, da avaliação psicológica e do ministério da educação ingressarem, nos cursos, alunos com 14 anos.

Gráfico 3: Habilitações académicas dos alunos

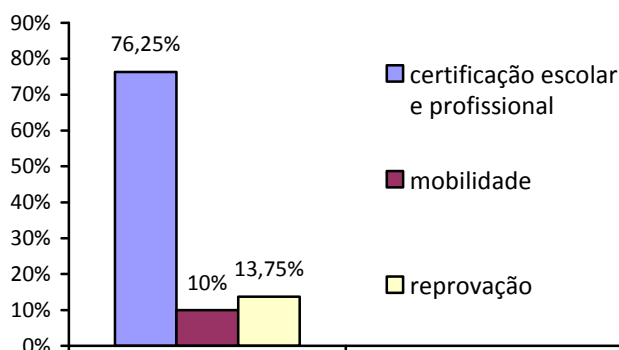
10.3 Habilitação dos alunos



Aquando do ingresso nos cursos, os alunos tinham como habilitações académicas, a conclusão do 6º ano, a frequência do 7º ano, o 7º ano concluído e a frequência do 8º ano, com respetivamente 7,5%, 35%, 26,2% e 31,3%. A maioria dos formandos 61,2% tem como habilitação a frequência e conclusão do 7º, tendo a frequência do 8º ano de escolaridade uma percentagem maior do que a percentagem de conclusão do 6º e de 7º ano. Deparamos com uma percentagem ligeiramente maior de alunos que frequentaram o 7º ano, 35%, do que os alunos que frequentaram o 8º ano, 31%, os restantes alunos inscreveram-se no curso, após a conclusão do 6º ano.

Gráfico 4: Certificação obtida no final dos cursos

10.4 Certificação



No final do segundo ano dos cursos, 76,25% dos formandos obtiveram uma dupla certificação (escolar e profissional), 10% dos formandos, no final do primeiro ano dos cursos, foram transferidos para outras escolas e 13,75% dos formandos reprovaram sem obterem qualquer certificação, ingressando no mundo do trabalho. Dos alunos transferidos para outros cursos, mais de metade dos alunos foram transferidos para escolas fora do país e dois alunos inscreveram-se no curso RVCC concluindo o curso com êxito.

Dos 61 formandos (76,25%) que obtiveram a dupla certificação 47 formandos (77%) prosseguiram estudos e inscreveram-se em diversas escolas profissionais e 14 (23%) ingressaram no mundo do trabalho.

Dos 80 alunos 58,8% prosseguiram os seus estudos ingressando em diversas escolas profissionais e 17,5% ingressou no mundo do trabalho com uma dupla certificação.

Assim, podemos concluir que desde 2006, na escola ingressaram 220 alunos nos cursos de educação e formação, destes 34 formandos (15,4%) abandonaram os cursos e não obtiveram sucesso escolar. Os Cursos de Educação e Formação, na escola, proporcionaram a 186 alunos (84,5%) terem percursos de sucesso escolar e pessoal, permitindo-lhes visualizar o futuro com maior otimismo.

Constatamos que estes jovens, com percursos escolares de insucessos repetidos e que iriam ter como provável consequência o abandono escolar precoce, pelo facto de frequentarem um Curso de Educação e Formação tiveram a possibilidade de finalizarem a escolaridade obrigatória e que 84,5% dos alunos conseguiram uma certificação profissional o que lhes permitirá prosseguir a via profissional ou prosseguir os estudos com alicerces sólidos assentes nas suas habilitações e valorização pessoal.

Em relação aos jovens do curso de empregados comerciais, a maioria ingressou num Curso de Educação e Formação porque queria “tirar o 9º ano” (Luís) ou porque “o ensino regular não estava a correr da melhor forma” (Áurea) e assim como, por “não gostar do ensino regular” (Edgar). Pelo facto, de estes alunos terem ao longo da sua vida de estudante, percursos escolares com várias repetências onde as aquisições e experiências vividas anteriormente não eram valorizadas, interiorizaram que não eram capazes de adquirir competências escolares. Assim, a autoestima e autoconfiança, nestes alunos no primeiro ano foi considerada muito baixa, sendo prioritário ajudá-los a voltar a adquirir estas capacidades.

As habilitações académicas dos encarregados de educação apresentam uma escolaridade de nível do primeiro, segundo e terceiro ciclos, havendo um encarregado de educação com habilitações de nível secundário. Do estatuto ocupacional dos pais temos as seguintes profissões pedreiros, segurança, encarregado geral de manutenção, montador de andaimes, cobrador, electricista, serralheiro, tatuador, soldador, vendedor. Em relação a ocupação das mães temos empregada doméstica, ajudante de cozinha,

empregada a meio tempo, comerciante, empregada de restaurante, diarista, e empregada de lar. Os encarregados de educação destes formandos referiam, em reuniões formais e informais com a diretora de turma, a importância dos seus educandos obterem a escolaridade obrigatória e a certificação profissional. Assim as expectativas dos encarregados de educação e dos formandos encontravam-se elevadas como refere André, no seu primeiro ano, entrar num curso de educação e formação serviria para “tirar o 9º ano e ter estudos profissionais” A transmissão dessa vontade de alcançar sucesso fazia com que os formadores revelassem-se expectativas elevadas em relação a esta turma.

Ao analisarmos o referencial deste novo curso, os formadores da componente profissional depararam-se com as primeiras dificuldades, pelo facto de este curso ser muito teórico.

Como iríamos lecionar, um programa tão teórico?

Quais deverão ser as estratégias para transformar a teoria em prática?

Perante esta situação, os formadores reestruturaram os métodos de trabalho, desenvolvendo várias atividades/simulações práticas, durante o primeiro período. No início do segundo período do primeiro ano, em colaboração com estagiários de educação e de psicologia, desenvolvemos atividades de grupo que se centravam no conhecimento do eu, o eu e os outros, de simulações em situações de trabalho e a importância da partilha no trabalho colaborativo. Os formandos aderiram, entusiasticamente, em todas as atividades, como refere Paula “além de aprendermos, divertíamos-nos com as simulações” desenvolvendo atitudes e posturas dinâmicas e envolvendo-se na vida da escola.

Assim, neste primeiro ano, os alunos foram convidados a participar em sessões práticas e reais, em diversas áreas da escola como o PBX, a biblioteca/ludoteca e a papelaria. Os formandos, sob supervisão da funcionária responsável, tinham como funções atender e encaminhar as chamadas telefónicas, abrir a biblioteca e supervisionar os trabalhos efetuados pelos colegas, bem como preencher as devidas requisições e atender os alunos na papelaria. No final da semana, as funcionárias responsáveis preenchiam uma pequena avaliação do formando à sua responsabilidade. Todas estas situações laborais desenvolveram nos formandos a autoestima e autoconfiança, bem como o saber-fazer e o saber-estar.

No segundo ano do curso, os formandos continuaram com as atividades práticas e decidimos, criar uma empresa (empresaEC) de serviços. Esta empresa tinha como objetivo facilitar e agilizar as reclamações dos professores nos problemas informáticos e de material estragado em sala de aula. Pelo facto de, na escola, nos debatermos com problemas graves de falta de funcionários, de os horários dos formandos não serem compatíveis para abranger o horário de funcionamento da escola e de estes terem de

ingressarem em estágio profissional, fora da escola, não foi possível implementarmos a empresa criada.

Quando os formandos ingressam nos locais de estágio, estes são acompanhados por um formador da componente prática. O formador acompanha o formando ao seu local de estágio e agenda reuniões semanais com o tutor (pessoa responsável pelo formando, no local de trabalho).

Nestas reuniões analisamos as atitudes, o empenho, a responsabilidade e o progresso do formando no local de trabalho. Os formandos que acompanhei obtiveram avaliações finais muito boas, dos quatro formandos, três obtiveram uma avaliação de quatro e um obteve a avaliação final de cinco (avaliação de um a cinco). Podemos afirmar que os estágios decorreram de forma exemplar e que os tutores referiram que os alunos revelavam bons conhecimentos na área de empregados comerciais que eram assíduos, pontuais, responsáveis, cumpridores e que demonstravam iniciativa própria. As expectativas dos formandos, formadores e encarregados de educação eram muito elevadas e foram totalmente atingidas.

Em relação ao futuro destes jovens, todos se inscreveram em escolas profissionais, nas áreas de Almada e Lisboa, a exceção de dois alunos que regressaram ao seu país de origem, Brasil, para ingressarem no mundo do trabalho.

11- Estratégias de melhoria

Apesar de considerar positivo todo o trabalho realizado no âmbito dos Cursos de Educação e Formação, existem ainda, possibilidades de melhoramento, para possibilitar aos formandos alcançarem sucesso.

Como foi frisado, anteriormente, na minha escola para lecionar um Curso de Educação e Formação, os formadores devem pertencer ao quadro da escola ou ao quadro de zona pedagógica. Apesar da existência de esta regra, podemos- nos deparar com situações imprevisíveis, como o caso da necessidade de substituir uma formadora, por esta se encontrar de baixa prolongada. Assim, este horário poderá ser preenchido por um/a formador/a que, ainda não tenha tido contacto com esta modalidade de ensino. Este novo formador, embora com uma integração plena na equipa e nas reuniões semanais, poderá ou não demonstrar dificuldades na adaptação ao perfil exigido para a leção de um curso, encarando os formandos “ como o problema principal” (Canário, 2005, p.71) no curso, traduzindo-se “num mal-estar docente” (Canário, 2005, p.87). Em vez de considerar os formandos, como refere Canário (2005) ” aliados” (p.87) num processo de crescimento mútuo. Como possível estratégia de superação, caso este constrangimento ocorra, poderemos apontar o acompanhamento de proximidade pelos

restantes formadores da equipa, sugerindo estratégias, adequações, materiais ou outras, julgadas possíveis de superar as dificuldades.

Outro dos constrangimento que apontamos, relaciona-se com a limitação do leque na oferta de cursos. O facto de, a escola se situar numa zona de difíceis acessos, nomeadamente dentro da própria localidade e territórios limítrofes, faz com que os futuros formandos escolhem o local- escola, por esta se encontrar mais perto da sua residência, independentemente do curso se adaptar ou não ao seu perfil. Este constrangimento encontra-se relacionado, intimamente, com dificuldades sociais e económicas. No sentido de suplantar esta dificuldade, as entrevistas iniciais aos alunos, já mencionadas anteriormente, revestem-se de somente importância. A instituição escolar poderá, também, tentar influenciar, estabelecendo protocolos de colaboração, as empresas transportadoras, para estas adequarem os trajetos e horários às necessidades do público escolar.

Conclusão

A frequência deste ciclo de estudos permitiu um espaço e tempo de autoformação na realização de uma análise dos momentos-charneira do percurso de vida e de formação como professora, permitindo, assim uma reflexão sobre as práticas e sobre as aprendizagens retiradas em cada um desses momentos que todos os alunos. Esta autoformação revestiu-se de uma introspeção, onde foram, exaustivamente, analisados os momentos mais importantes vividos e as aprendizagens por eles produzidos e que, hoje, aplico como professora.

O facto de acreditar que, todos os alunos conseguem alcançar sucesso e que estes devem “participar da construção social das situações em que estão inseridos” (Canário, 2005, p.144), fizeram com que naturalmente e, sem qualquer formação prévia, fosse lecionar turmas dos Cursos de Educação e Formação.

A elaboração deste trabalho, permitiu-me aprofundar os conhecimentos teóricos, analisando obras de vários autores de referência no domínio da Educação de Adultos, dando significação à conceitos e transpondo-os para o terreno, tanto na lecionação no ensino regular como nos Cursos de Educação e Formação, percebendo a necessidade de uma reflexão permanente, no sentido de alterar algumas práticas.

Este estudo analisa, também, as dinâmicas dos cursos de educação e formação, através das características, da organização e do funcionamento do Curso de Empregados Comerciais, vertendo sobre a perceção dos alunos envolvidos, assim como, uma análise estatística de quatro cursos, interiormente implementados na escola básica da Costa da Caparica. Para responder à pergunta de partida, foi realizado uma recolha de informações através de entrevistas e conversas informais e a análise de diversos documentos, assim como o acompanhamento de quatro alunos em locais de estágio.

Ao longo dos anos tivemos que aprender e como refere Christine Josso “desaprender”, para mudar e modificar metodologias e atividades, integrando sempre que possível as vivências dos alunos, e sobretudo fazendo com que os alunos tivessem uma participação ativa no seu processo de aprendizagem. O Curso de Educação e Formação de Empregados Comerciais, pela sua particularidade, envolveu na sua formação prática a comunidade escolar. O facto de os formandos participarem ativamente em diversos setores da escola permitiu que estes adotassem uma postura de pertença à escola e aos elementos que a compõem, especialmente aos adultos que os acompanhavam.

Em relação aos outros cursos que foram implementados na escola ao longo dos anos, podemos inferir que estes tiveram uma influência muito positiva, quer nos formandos, quer nos professores, quer na cultura de escola. Ainda hoje, muitos formandos continuam a fazer visitas regulares à instituição. A direção e os formadores conhecem os percursos formativos ou de empregabilidade dos formandos que frequentaram os cursos anteriores.

A análise e desenvolvimento deste trabalho surgiram com a pergunta de partida: “a frequência de Curso de Educação e Formação pode gerar sucesso escolar e pessoal?” Julgamos estar, neste momento, em condições de responder que sim, os cursos de educação e formação podem gerar sucesso escolar e pessoal, pelo facto de serem uma alternativa aos cursos regulares, proporcionando aos formandos um percurso diversificado de educação. Desde 2006, a escola básica da Costa da Caparica implementa Cursos de Educação e Formação, permitindo aos seus alunos uma escolha de formação escolar baseada no seu perfil. O facto de, os formadores poderem aceitar ou não lecionar um Curso de Educação e Formação e de obrigatoriamente pertencerem ao quadro de escola ou de zona permite um trabalho continuado. Os formadores têm como papel, o de orientador e facilitador das aprendizagens, atuando através de abordagens menos diretivas e acompanhando os progressos individuais e coletivos. Os Cursos de Educação e Formação permitiram a oitenta e quatro por cento dos formandos alcançarem sucesso escolar e pessoal.

A escola tem que se democratizar, não podendo continuar a fazer parte das listas negras do insucesso, dos iletrados e dos marginais do saber. Temos de começar a pensar que detemos nas nossas mãos um poder enorme que é o de ensinar a jovens que amanhã serão o nosso futuro. E o nosso futuro só pode ser solidário, pacífico e democrático.

A análise, o estudo e a pesquisa relacionada com esta temática abriu mais hipóteses e novas questões que certamente serão analisadas futuramente, como por exemplo.

Para quando uma escola verdadeiramente democrática, numa igualdade efetiva de oportunidades?

Será que o aumento da escolaridade obrigatória não terá como consequências em aumento de insucesso e abandono escolar?

Referências bibliográficas

- BENAVENTE, Ana, CAMPICHE, Jean, SEABRA, Teresa e SEBASTIÃO, João (1994) *Renunciar à escola- o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa : Fim de século, Lda
- BOURDIEU, Pierre (1999) *L'oeuvre de Pierre Bourdieu*. Paris: Sciences Humaines, número spécial
- CANÁRIO, Rui e ALVES, Natália e ROLO, Clara (2001) *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto. Porto Editora
- CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa Formação.
- CANÁRIO, Rui; CABRITO, Belmiro e CAVACO, Cármen (2008). Administração Local e Formação de Formadores. In R. Canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa :Educa, pp.127-157.
- CANÁRIO, Rui (2007). *Aprender sem ser Ensinado. A importância Estratégica da Educação Não Formal- Capítulo IV* Lisboa: CNE
- CAVACO, Cármen (2002) *Aprender fora da escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa Formação
- CAVACO, Cármen (2009) *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa Formação pp. 85-137
- CORTESÃO, Luiza (2000) *Ser Professor: Um Ofício em vias de Extinção. Reflexões sobre Práticas Educativas face, à Diversidade, no Limiar do Século XXI* . Porto: Edições Afrontamento
- CORTESÃO, Luiza (2005) *Será a educação a “culpada”?* EccoS Revista 7 (pp23-40)
- FERNÁNDEZ, Florentino (2008) Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In R. Canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa :Educa, pp.73-95.
- FINGER, Matthias e ASÚN, José (2003). *A educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- FINGER, Matthias (2008) A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa :Educa, pp.15-30.

FONTES, Alice e FREIXO, Ondina (2004) *Vigotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte

FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Editora Paz e Terra

JOSSO, Marie-Christine (2008) Formação de Adultos. Aprender a viver e a gerir as mudanças. *In* R. Canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa :Educa, pp.115-125.

LEITÃO, Francisco (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.

MELO, Alberto (2008) Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. *In* R. Canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa :Educa, pp.97-113.

FINGER, Matthias (2008) A educação de adultos e o futuro da sociedade. *In* R. Canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa :Educa, pp.15-30.

PERRENOUD, Philippe (2000) *A Pedagogia diferenciada. Das intenções à acção*. Porto : Artmed

PERRENOUD, Philippe (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeurs

RODRIGUES, Cristina, NÓVOA, António (2008) Prefácio. *In* R. Canário e B. Cabrito (orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa pp.7-14.

Legislação consultada

Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986 (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho conjunto nº 171/2006 de 2006 (2006) Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação define a execução do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Referencial de Formação dos Cursos de Educação e Formação de Jovens (2004) refere o programa curricular da componente formação tecnológica (área de formação, itinerário de qualificação nível 2 e saída profissional).

Guião de monitorização dos Cursos de Educação e Formação-DRELV monitoriza o funcionamento dos cursos nas escolas.

Despacho conjunto nº 453/2004 de 27 de julho de 2004 (2004) -Guia de Orientações- Cursos de Educação e Formação define toda a gestão curricular dos Cursos de Educação e Formação de Jovens.

Retificação nº 1673/2004 de 7 de setembro de 2004 (2004) do Despacho conjunto nº 453/2004 cria e regulamenta a oferta integrada de educação e formação qualificada.

Internet

Iturra pdf: *o processo educativo: ensino ou aprendizagem*

Coimbra, Bruno pdf: *a implementação de políticas públicas na prevenção e combate ao abandono escolar*

Gonçalves, Eva (2004) *E estes caminhos cruzam-se?*

Projeto Educativo da escola básica da Costa da Caparica

Anexo 1- Proposta e avaliação da formação prática



Agrupamento de Escolas da Costa da Caparica

CEF de Empregado Comercial

Ano letivo 2010/2012



Proposta de Formação Prática

Atividade: Formação prática na escola

Duração: Ao longo do 2º e 3º períodos

Local: Biblioteca, Papelaria e PBX.

Professores Responsáveis: Professores da Componente tecnológica

Acompanhantes: Funcionários e professores

Metodologia: Durante algumas aulas de formação profissional cada um dos alunos da turma irá desenvolver atividades práticas, em contexto de trabalho, na biblioteca, PBX e papelaria da escola, relacionadas com os módulos da componente tecnológica do curso de empregado comercial. O funcionário ou professor que acompanhar e orientar o trabalho desenvolvido pelos formandos deverá preencher uma pequena grelha de avaliação do aluno, que será posteriormente entregue ao professor responsável. Este será mais um elemento de avaliação do professor.

A Coordenadora de Curso



Agrupamento de Escolas da Costa da Caparica

CEF de Empregado Comercial

Ano lectivo 2011/2012



Avaliação da Formação Prática

Local: _____

Nome: _____ N.º _____ Data: _____

Parâmetros	Fraco	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Excelente
Assiduidade					
Pontualidade					
Relacionamento com os outros					
Empenho na realização das tarefas					

Observações: _____

Assinatura do responsável



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA COSTA DE CAPARICA

ESCOLA BÁSICA DA COSTA DE CAPARICA



CEF – Empregado Comercial

Semana: De _____ a _____ de _____ de 2012

8:15	9:00	Disciplina	Sala	Disciplina	Sala	Disciplina	Sala	Disciplina	Sala	
9:45	9:55	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		
9:55	10:40					PBX				
11:25										
11:25/11:35		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo
11:35	12:20						PBX			
13:05										
13:05/14:05		Almoço								
14:05	14:50	PAPELARIA				PAPELARIA				BIBLIOTECA
15:35										
15:35/15:45		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo
15:45	16:30	BIBLIOTECA	BIBLIOTECA							
17:15										
17:15/17:25		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo
17:15	18:10									

Anexo 2 Questionário de Qualidade



Escola Básica 2,3 da Costa de Caparica



Questionário de Qualidade

-Senhor/a foi bem atendida?

☐

Sim

☐

Não

-Senhor/a teve alguma dúvida durante o atendimento?

☐

Sim

☐

Não

-As suas dúvidas foram ou não bem esclarecidas?

☐

Sim

☐

Não

-O encaminhamento/ da chamada foi correcto e rápido?

☐

Sim

☐

Não

-Tivemos rapidez/eficácia de atendimento prestado?

☐

Sim

☐

Não

Anexo 3 Situação/reclamação



Escola Básica 2,3 da Costa de Caparica



E.C empresa

Situação/ reclamação

Data: ____/____/____

Sala: _____

Material diverso:

Danificado / Falta

<input type="checkbox"/> Quadro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Lâmpada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Cadeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Material Informático:

Danificado / Falta

<input type="checkbox"/> Rato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Cabos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Sumários electrónicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ligações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outros:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura Prof.

Anexo 4 Histórias de percursos

Os nomes dos alunos/formandos são fictícios.

André

Este aluno aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era um aluno desorganizado e com grandes dificuldades na interação tanto com os seus pares como com os adultos. Demonstrava dificuldades na responsabilização, nomeadamente pelo não cumprimento de horários que assumia como sendo da responsabilidade de outros e não dele. Este formando ao longo do ano desenvolveu uma postura mais dinâmica, conseguindo interagir com os pares e posteriormente com os adultos. No segundo ano de curso adquiriu autoestima e autoconfiança, desenvolveu a sua responsabilidade e conseguiu organizar-se. Na formação prática em contexto na escola, o aluno adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

O André tem 17 anos e vive com os pais. É de nacionalidade francesa.

As suas expectativas, quando ingressou neste curso era de “tirar o 9º ano e ter estudos profissionais”, o que mais lhe agradou neste segundo ano foram “as aulas práticas” e “tive muita ajuda em tudo o que precisei”. Este formando encontra-se a estagiar na Norauto, uma empresa de serviços relacionada com os automóveis, este formando esta a ter um estágio “empenhado e responsável” palavras do seu tutor, responsável pelo estágio na empresa, demonstrando profissionalismo no atendimento ao público. A sua postura demonstra saber-estar e saber-fazer.

Carlos

Este aluno aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era um aluno que demonstrava grande empatia com os seus pares e adultos. Gostava de artes e teatro. Era um aluno empenhado e trabalhador com dificuldades na compreensão, na responsabilização e na finalização de trabalhos. Este formando ao longo do ano desenvolveu uma postura mais responsável. No segundo ano do curso, continuou a demonstrar gosto pelas atividades, desenvolvendo ainda mais uma postura de liderança

Na formação prática em contexto na escola, o aluno adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

O Carlos tem 18 anos vive com os pais e um irmão. É de nacionalidade brasileira.

As suas expectativas quando ingressou no curso “dar-me equivalência ao 9º ano”, neste final de percurso o aluno acrescenta “vai ajudar-me a ter um percurso profissional”. Adquiriu competências “aprendi várias coisas ao longo do curso, como atender ao telefone, trabalhar na caixa, atender pessoas, etc.”. O seu estágio está a decorrer na empresa Leroy Merlin e o seu tutor está satisfeito com as suas aprendizagens e o seu envolvimento na organização. A sua postura demonstra saber-estar e saber-fazer.

Luís

Este aluno aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era um aluno desorganizado e imaturo Demonstrava dificuldades na responsabilização e não aceitava críticas ao seu comportamento. Este formando ao longo do ano desenvolveu uma postura mais reflexiva, conseguindo reagir de modo mais assertivo as chamadas de atenção do seu comportamento. No segundo ano de curso adquiriu autoestima e autoconfiança, desenvolveu a sua responsabilidade e conseguiu ouvir o outro. Na formação prática em contexto na escola, o aluno adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

O Luís tem 16 anos e vive em autogestão, pelo facto de a mãe trabalhar internamente numa casa particular. É de nacionalidade brasileira.

Ao ingressar no CEF a sua expectativa era “tirar o 9º ano”, pensava que “o curso seria simples mas enganei-me” Neste segundo ano o seu desejo é “ter um ótimo estágio e ter uma profissão”. Este formando encontra-se a estagiar na Norauto, o seu desempenho é considerado bom apesar de ter algumas atitudes menos maduras. O tutor refere que “está mais crescido”. A sua postura, neste final de estágio demonstra saber-estar e saber-fazer.

Alberto

Este aluno aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era um aluno desorganizado e com algumas dificuldades na interação tanto com os seus pares como

com os adultos. Este formando ao longo do ano desenvolveu uma postura mais dinâmica com maior interação, conseguindo interagir e confiar nos adultos. No segundo ano de curso adquiriu autoestima e autoconfiança. Na formação prática em contexto na escola, o aluno adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

O Alberto tem 17 anos vive com os pais e quatro irmãos. É de nacionalidade brasileira.

Ingressou no CEF e “achei o curso bom é interessante” é um curso “as pessoas entendem e compreendem facilmente” Aprendeu “como atender um cliente”. Esta a estagiar na Áreabike o seu estágio esta a decorrer bem, apresentando saber-estar e saber-fazer, apesar de demonstrar pouca iniciativa, para suplantar esta dificuldade o tutor propões ao formando uma meta a atingir, vender uma bicicleta. O formando encontra-se muito motivado. O tutor está satisfeito com o desempenho do aluno. Adquiriu saber-estar e saber-fazer.

Paula

Esta aluna, aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era uma aluna muito organizada e interessada, com algumas dificuldades na interação como com os adultos. Esta formanda ao longo do ano desenvolveu uma postura mais dinâmica, conseguindo interagir e confiar nos adultos. No segundo ano de curso adquiriu autoestima e autoconfiança. Na formação prática em contexto na escola, a aluna adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

A Paula tem 17 anos vive com os pais e quatro irmãos. É de nacionalidade portuguesa.

Ingressou no CEF para “tirar o 9º ano e também não conseguia fazer o ensino normal”. Esta formanda estava, apreensiva no primeiro ano porque “pensei que no 1º ano ia ser mais difícil porque a matéria era outra”. No segundo ano, a formanda refere que “além de aprendermos, divertíamo-nos com as simulações”. A formanda está a estagiar na Leroy Merlin. A formanda é empenhada, demonstrando saber-estar e saber-fazer.

Edgar

Este aluno aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era um aluno que revelava grandes dificuldades na compreensão da língua portuguesa, interagindo pouco

com os seus pares e quase nada com os adultos. Este formando ao longo do ano desenvolveu uma postura mais dinâmica, conseguindo interagir com os pares e posteriormente com os adultos. No segundo ano de curso adquiriu autoestima e autoconfiança, começou a questionar quando não percebia e demonstrava confiança em si próprio intervindo nas aulas. Na formação prática em contexto na escola, o aluno adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

O Edgar tem 17 anos e vive com o pai, a madrasta e cinco irmãos. É de nacionalidade cabo-verdiana.

O aluno ingressou no CEF porque “não gosto de estar no currículo normal e acho que é melhor para mim” para adquirir “o 9º ano”. No primeiro ano, o formando preocupava-se com “ter boas notas e passar de ano”, e no segundo ano “trabalhar mais, estudar na formação profissional”. Aprendeu na componente profissional no atendimento ao cliente “temos de atender de forma correta e não manipular os clientes” O E. está a estagiar na Sportzon, o seu estágio está a decorrer muito bem. A sua postura demonstra saber-estar e saber-fazer.

Filipe

Este aluno aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era um aluno muito empenhado e introvertido. Era muito responsável. Este formando ao longo do ano desenvolveu uma postura mais dinâmica. No segundo ano de curso adquiriu autoestima e autoconfiança. Na formação prática em contexto na escola, o aluno adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

O Filipe tem 19 anos vive com os pais e uma irmã. É de nacionalidade portuguesa. É atleta de corta-mato, treinando diariamente. Ingressou no CEF porque “o meu percurso escolar foi um pouco vergonhoso” e “ficamos com o 9º ano e uma carteira profissional”. Aprendeu “a ter uma conversa com os clientes”. Este formando está a estagiar na TAF, empresa de venda de artigos desportivos, onde desempenha várias funções desde a organização do armazém até ao atendimento público. O seu estágio está a decorrer bem e a sua postura demonstra saber-estar e saber-fazer.

Walter

Este aluno aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era um aluno organizado e com dificuldades na compreensão da língua portuguesa. Demonstrava grande responsabilidade. Este formando ao longo do ano desenvolveu uma postura mais flexível, participando em debates em contexto de sala de aula. No segundo ano de curso adquiriu maior autoestima e autoconfiança. Na formação prática em contexto na escola, o aluno adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

O Walter tem 17 anos e vive com os pais e irmãos. É de nacionalidade brasileira.

O Walter ingressou no CEF para obter “o 9º ano completo” Este aluno frequentou o PIEF. No primeiro ano do curso o formando refere que “foi muito positivo, porque criei muitos amigos novos e aprendi bastante”. O curso iria ser “muito difícil e tinha que me esforçar para conseguir”. No segundo ano em formação profissional, o formando adquiriu as competências necessárias para um atendimento eficaz “aprendi como lidar com o cliente, (...) a postura correta, (...) como resolver uma reclamação, (...)” O formando encontra-se a estagiar na Leroy Merlin tendo um estagio considerado ótimo. É um formando interessado demonstrando uma postura de saber-estar e saber-fazer. Após a conclusão do estágio com sucesso o formando irá regressar ao Brasil para trabalhar nesta área.

Renata

Esta aluna aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era uma aluna com dificuldades na interação tanto com os seus pares como com os adultos. Demonstrava um comportamento disruptivo. A formanda ao longo do ano desenvolveu uma postura mais correta, conseguindo interagir com os pares. No segundo ano de curso adquiriu autoestima e autoconfiança, desenvolveu atitudes assertivas. Na formação prática em contexto na escola, a aluna adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

A Renata tem 17 anos vive com a mãe e um irmão. É de nacionalidade portuguesa.

A Renata ingressou no CEF “para acabar o 9º ano”. No primeiro ano do curso a formanda refere que “iria ser mais difícil porque havia outras disciplinas que eu desconhecia e matéria era outra”. Em relação ao currículo “apesar do curso ter muita matéria, eu gosto (...)” No segundo ano a formanda considera que, nas aulas práticas “podia melhorar muita coisa até ser mais profissional”. A formanda está a estagiar na TAF onde revela alguma dificuldade no cuidado com a sua apresentação, apesar de no atendimento ao cliente ser uma boa profissional. A formanda ainda não conseguiu totalmente saber-estar, mas conseguiu o saber-fazer. Depois de acabar este ano quer trabalhar na área.

Cláudio

Este aluno aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era um aluno desorganizado e com dificuldades na compreensão da língua portuguesa. Demonstrava dificuldades na responsabilização. Este formando ao longo do ano desenvolveu uma postura mais assertiva e mais responsável. No segundo ano de curso adquiriu autoestima e autoconfiança. Na formação prática em contexto na escola, o aluno adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

O Cláudio tem 16 anos e vive com os pais e irmãos. É de nacionalidade cabo-verdiana.

Este formando é oriundo do PCA de 6º ano. Ingressou no CEF porque “tenho mais possibilidade de passar de ano”. No primeiro ano, o formando deparou-se com algumas dificuldades “algumas coisas correram mal, tive muitas negativas, mas depois melhorei”. No segundo ano adquiriu as competências essenciais para estagiar. O seu estágio está a decorrer na Sportzon, e é considerado pelo tutor como bom. A postura e empenho demonstrados indicam que o formando adquiriu o saber-estar e o saber-fazer. O formando quer continuar a estudar e ingressar num CEF tipo 3/4 de cozinha.

Afonso

Este aluno aquando do seu ingresso no CEF EC, no primeiro ano, era um aluno desorganizado e com grandes dificuldades na interação tanto com os seus pares como com os adultos por demonstrar comportamentos disruptivos. Este formando ao longo do ano desenvolveu uma postura mais assertiva, conseguindo interagir de forma

democrática com os pares e com os adultos. No segundo ano de curso adquiriu autoestima e autoconfiança, desenvolveu a sua responsabilidade. Na formação prática em contexto na escola, o aluno adquiriu competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

O Afonso tem 17 anos e vive com a mãe e uma irmã. É de nacionalidade brasileira.

Ingressou no CEF “para acabar o 9º ano e porque gosto de trabalhar em área comercial”. O primeiro ano “foi um pouco difícil, porque no currículo normal eu tinha apoio em algumas matérias” mas “este curso mudou-me muito, tive felicidade em aprender porque são poucos alunos (...) eu, as vezes, perdia simplesmente o controle (...) mas fui mudando”. O formando refere que “eu aprendi a ter mais responsabilidade e outra maneira de me comportar com as pessoas” No segundo ano, o formando refere que “eu aprendi a atender as pessoas” O formando encontra-se a estagiar na Sportzon, o seu tutor considera que o estágio está a decorrer muito bem e que o Alexandre já se encontra com total autonomia, sendo responsável pelo calçado desportivo. Este formando adquiriu as competências (tipo 2) necessárias à profissão, além de ter adquirido o saber-estar e saber-fazer. Este formando irá continuar a estudar.

Áurea

A aluna evidenciava, no primeiro ano do curso, problemas de relacionamento. Era uma aluna muito introvertida e insegura que apresentava muito pouco interação com os pares e professores. Aluna muito organizada, empenhada e metódica.

No segundo ano de curso esta aluna conseguiu adquirir autoestima e autoconfiança. Na formação prática em contexto na escola, a aluna adquiriu totalmente as competências necessárias nos diferentes atendimentos da formação profissional.

A aluna vive com os pais.

Ingressou no curso de educação e formação porque “o ensino normal não estava a correr da melhor forma...Não por falta de capacidade mas por motivos pessoais” e “parecendo que não as coisas complicaram e deixei de gostar da escola, deixando escapar dois anos da minha vida, não sendo forte o suficiente para aguentar firme e seguir os meus objetivos”. No primeiro ano do curso a aluna refere que “até pensei que não conseguiria aguentar, pensei em desistir” e que “ainda bem que tinha os professores

que tinha”. A aluna reflete “contudo ao longo desse ano as amizades foram surgindo e já podíamos dizer que eramos uma família pois até aos professores apelidamos de “mães e tias” No segundo ano, a aluna modificou a sua postura perante os colegas e os professores “tudo graças aos professores que mesmo sem quererem , alteraram a minha forma de pensar” (...) “tentarei sempre ser uma pessoa humilde que me ensinaram no curso... A todos os professores assim o devo”.

O estágio desta aluna tem decorrido de forma irrepreensível, está a estagiar na “Bloom” uma empresa de vestuário feminino, no Almada Fórum. Esta formanda adquiriu as competências (tipo 2) necessárias à profissão, além de ter adquirido o saber-estar e saber-fazer. A formanda irá continuar a estudar.